

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA NAISSANCE DES CÉGEPS,

1964-1971

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

MARTIAL DASSYLVA

AOÛT 2004

786765



Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA NAISSANCE DES CÉGEPS,

1964-1971

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

MARTIAL DASSYLVA

AOÛT 2004

*La vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais
ce dont on se souvient et comment on s'en souvient*
Gabriel Garcia Marquez

REMERCIEMENTS

Je voudrais, en premier lieu, remercier d'une façon toute spéciale mon directeur de maîtrise, Robert Gagnon qui, à l'intérieur d'une année sabbatique bien méritée et très occupée, n'a pas craint un moment de superviser, avec patience et disponibilité, mon travail de recherche et d'écriture. Mes remerciements s'adressent également à tous ceux qui m'ont aidé dans la collecte des données de base: Reynald Lessard et Pierre-Louis Lapointe du Centre des Archives nationales de Québec, ainsi que les autres membres du personnel, Isabelle Laplante du Centre de documentation collégiale du Cégep André-Laurendeau et Denise Ouellet du greffe du ministère du Conseil exécutif à Québec. Je m'en voudrais, finalement, de ne pas témoigner ma reconnaissance à tout le personnel des bibliothèques de l'UQAM, qui m'a aimablement prêté assistance chaque fois que requis. M.D.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
0.1 Une réforme rapide et improvisée.....	2
0.2 Exercice de démocratie organique.....	5
0.3 Les trois modèles.....	8
0.4 Sources archivistiques.....	9
CHAPITRE I	
UNE CONJONCTURE QUI APPELLE DES RÉFORMES.....	16
1.1 Prospérité économique et explosion démographique.....	16
1.2 L'éducation dans tous ses états.....	22
1.3 Le questionnement des années cinquante.....	27
1.4 Les éléments de la crise.....	31
CHAPITRE II	
LE MODÈLE VIRTUEL DE L'INSTITUT.....	40
2.1 Une commission royale d'enquête.....	40
2.2 Une proposition de réforme globale.....	44
2.3 L'institut tel que vu par la Commission Parent.....	50
2.4 Un nouveau type d'institution.....	53
2.5 Financement, gratuité, confessionnalité, etc.....	60
CHAPITRE III	
LE MODÈLE DE L'INSTITUT SELON LE <i>COPEPP</i>	67
3.1 Formation et fonctionnement.....	67
3.2 Les instituts-pilotes.....	72
3.3 Le projet de Règlement no 2.....	77
3.4 D'autres dossiers menés à terme.....	81
3.5 L'étude de la loi-cadre de l'institut.....	88

CHAPITRE IV	
LA CRÉATION DES CÉGEPS.....	95
4.1 La période de transition.....	95
4.2 La Mission des collèges: création et mandat.....	100
4.3 Les douze premiers cégeps.....	102
4.4 La deuxième fournée de cégeps.....	114
4.5 Les huit cégeps de la promotion 1969.....	123
4.6 Bilan des années de création des cégeps.....	133
CONCLUSION.....	136
ANNEXE A	
LA LISTE DES MEMBRES DU COPEPP.....	150
ANNEXE B	
LE PROJET DE RÈGLEMENT NO 2, VERSION COPEPP.....	152
ANNEXE C	
LETTRE DU RECTEUR DU COLLÈGE SAINTE-MARIE.....	154
ANNEXE D	
L'ÉMISSION DES LETTRES PATENTES DES CÉGEPS.....	156
ANNEXE E	
LES EFFECTIFS ÉTUDIANTS DES CÉGEPS (1967-1968—1971-1972).....	158
BIBLIOGRAPHIE.....	159

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC	Arrêtés en conseil
ACQ	Association des collèges du Québec
ADIT	Association des directeurs des Instituts de technologie
AIES	Association des institutions d'enseignement secondaire
ANQ-Q	Archives nationales du Québec, centre de Québec
APPES	Association professionnelle des professeurs de l'enseignement spécialisé
APPLES	Association professionnelle des professeurs laïcs de l'enseignement secondaire
BAEQ	Bureau d'aménagement de l'Est du Québec
CA	Conseil d'administration
CADRE	Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
CDC	Centre de documentation collégiale (Cégep André-Laurendeau)
CDSA	Centre des documents semi-actifs (ANQ-Q).
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CIC	Corporation des instituteurs catholiques
CJM	Congrégation de Jésus-Marie (Eudistes)
COEQ	Conseil d'orientation économique du Québec
COPEPP	Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel
CPES	Centre préparatoire aux études supérieures
CSC	Congrégation de Sainte-Croix
CSM	Collège Sainte-Marie
CSN	Confédération des Syndicats nationaux
CSR	Commission scolaire régionale
CSV	Clercs de Saint-Viateur
DIGEC	Direction générale de l'enseignement collégial

DIP	Département de l'Instruction publique
FC	Fédération des cégeps
FCC	Fédération des collèges classiques
FEC	Frères des écoles chrétiennes
FEN	Fédération des écoles normales
FIC	Frères de l'Instruction chrétienne
FM	Formation des maîtres
FM	Frères maristes
FSC	Frères du Sacré-Coeur
FTQ	Fédération des travailleurs du Québec
GOQ	Gazette officielle de Québec
HEC	École des Hautes Études commerciales
IAA	Institut des Arts appliqués
ITL	Institut de technologie Laval
ITM	Institut de technologie de Montréal
LRSB	Lakeshore Regional School Board
SJ	Société de Jésus (jésuite)
SPEQ	Syndicat des professeurs de l'État du Québec
SPE	Syndicat professionnel des enseignants
SSA	Sœurs de Sainte-Anne
UGEQ	Union générale des étudiants du Québec

RÉSUMÉ

La période qui coïncide avec la naissance des cégeps a été diversement perçue et appréciée. Certains observateurs ont considéré qu'elle s'était déroulée très rapidement, trop rapidement d'ailleurs, dans l'improvisation la plus totale. D'autres ont soutenu, au contraire, qu'il y avait urgence, les réformes réclamées depuis plusieurs années ne pouvant plus attendre, sous peine de priver des milliers d'étudiants d'une éducation à laquelle ils avaient démocratiquement droit. Ces deux perceptions opposées correspondent-elles à la réalité? Sont-elles inconciliables?

S'il est assez évident que la création des cégeps s'est faite assez rapidement, encore que la mémoire et le recul du temps imposent souvent des distorsions et des télescopages pas toujours rigoureux, il est, par contre, indéniable qu'une fois la décision prise de procéder à la réforme envisagée, on n'avait plus beaucoup de choix et qu'il fallait plonger. Une certaine rapidité était nécessaire, oui, mais une rapidité commandée par la situation. Là où nous sommes en désaccord, c'est lorsqu'on laisse entendre que l'ensemble du processus de création s'est déroulé sous le signe de l'improvisation, selon l'inspiration du moment, au gré des humeurs et des circonstances.

Contrairement à la légende qui prévaut en certains milieux et dans certains esprits, nous pensons que la naissance des cégeps s'est inscrite dans un processus de maturation et d'insertion dans la réalité sociale et politique du Québec, et cela suivant trois modèles clairement identifiés dans trois sources différentes: le modèle virtuel proposé dans le *Rapport Parent*, et les deux modèles concrets élaborés successivement par le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP), que nous suivrons grâce aux comptes rendus de ses 23 réunions, et par la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel, dont nous analyserons les huit rapports. Le modèle virtuel de la Commission Parent contient tous les éléments essentiels de l'institution à venir, à la fois nouvel ordre d'enseignement et établissement matériel. Le modèle du COPEPP apporte des précisions importantes au point de vue administratif et juridique, tandis que le modèle ultime défendu par la Mission des collèges, un modèle de terrain, *in situ* pourrions-nous dire, tient compte de la réalité à la fois sociale, géographique et régionale de la réforme à faire. Ces trois modèles se développent avec, en arrière-plan, la conjoncture sociale et politique de l'époque et, en contre-point, l'arbitrage ultime des gouvernements au pouvoir.

Tout bien considéré, si la création des cégeps s'est déroulée sur une période intensive de trois ans, de 1967 à 1969, la naissance des cégeps, elle, s'est étendue sur une période beaucoup plus longue de sept ans environ, de la publication des volumes II et III du *Rapport Parent* en 1964 à 1971, l'année où est lancée l'expérience des cégeps régionaux.

INTRODUCTION

Le 20 novembre 1964, le président de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, Mgr Alphonse-Marie Parent, remet au premier ministre Jean Lesage la première partie de la seconde tranche de son rapport. En présentant le document de 404 pages, l'ecclésiastique déclare que «le rapport causera sans aucun doute des problèmes au gouvernement du Québec mais que l'éducation des jeunes était le seul but poursuivi par les commissaires.¹» Au cours de la même cérémonie officielle, le ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, joint ses remerciements à ceux du premier ministre, promettant par ailleurs «une action immédiate pour donner suite à cet immense travail de recherche et d'études, «tout comme il fut donné suite, par la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation, aux recommandations de la première tranche du rapport.²» La deuxième partie de la deuxième tranche du rapport sera remise à Jean Lesage et à Paul Gérin-Lajoie trois semaines plus tard³.

Trois ans plus tard, douze cégeps obtiendront des lettres patentes (lettres d'incorporation), douze autres suivront en 1968, huit en 1969, quatre en 1970, et deux en 1971, pour un total de 38. En 1971-1972, on y accueille 75 680 étudiants⁴. Un

¹ *Hebdo-Éducation*, 27 nov. 1964, vol. I, no 29, p. 137. Voir également Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*. Montréal, Centre Éducatif et Culturel, Inc., p. 189.

² *Ibidem*, p. 137.

³ *Hebdo-Éducation*, 11 déc. 1964, vol. I, no 31, p. 144.

⁴ Voir le *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation (BOME)*, 2^e année, no 18, 27-01-71. pp. 375-378. Louise Corriveau, *Les Cégeps. Question d'avenir*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, [133 p.], p. 14, propose un tableau qui donne pour 1970-1971 38 cégeps (et campus) et 62 347 étudiants et, pour 1971-1972, 43 cégeps et 75 680 étudiants. Pour arriver à ce nombre de 38, je ne tiens pas compte des collèges associés, des succursales, non plus que des différents campus des quatre collèges régionaux existant à l'époque et qui ne constituent pas à proprement parler des entités juridiques autonomes. À l'appui de cette position, je me réfère au plan révisé des investissements des collèges d'enseignement général et professionnel pour l'exercice financier 1971-1972 qui fait état de 38 institutions. Noter qu'en 2004 le réseau complet compte 48 cégeps.

nouvel ordre d'enseignement collégial est installé à demeure dans le système scolaire québécois.

0.1 Une réforme rapide et improvisée

Un certain courant d'interprétation veut que la création des cégeps se soit déroulée d'une façon ultra-rapide, dans l'urgence totale et même dans l'improvisation. Plus le temps passe, plus cette interprétation semble s'accréditer. En 1991, Roger Marcotte, par exemple, ne craignait pas d'écrire : «Comme beaucoup d'enfants aujourd'hui, les cégeps n'ont pas connu de période vraiment heureuse où l'on peut grandir normalement. Ils furent mis en place à la hâte, dans le sentiment d'un rattrapage important à effectuer. Avec les improvisations que cela suppose. Ils ne sont jamais sortis vraiment de l'inconfort d'œuvrer dans le provisoire [...].»⁵ Pour sa part, Paul-Émile Gingras, dans un autre article du même numéro spécial de *Relations*, y allait d'une affirmation péremptoire : «La naissance du collègue s'est réalisée sous le signe de l'improvisation.»⁶

Cette idée concernant la rapidité avec laquelle le réseau des cégeps a été mis sur pied avait été véhiculée, il est vrai, plusieurs années auparavant, par Ghislaine Roquet et, plus récemment, par Jean-Paul Desbiens, deux membres importants de la Commission Parent⁷. Elle avait même été reprise dans certains documents du Conseil supérieur de l'Éducation. En effet, on peut lire dans le *Rapport annuel 1987-1988*:

⁵ Roger Marcotte, «Les cégeps rempliront-ils leurs promesses?», dans *Relations*, sept. 1991, vol. 51, no 573, p. 202.

⁶ Paul-Émile Gingras, «Le Cégep : d'hier à demain», *ibid.*, p. 204. Gingras ajoute : «En l'espace de quelques années, l'on est passé de moins de 40 000 élèves à plus de 150 000. De façon imprévue, les adultes se sont inscrits aux collèges : l'on en compte aujourd'hui plus de 70 000 dans les 290 programmes de cours crédités. L'effectif scolaire s'est distribué quasi également entre l'enseignement général et professionnel et entre les filles et les garçons». Une remarque s'impose : l'arrivée des adultes au cégep n'a rien eu d'imprévu. *Le Rapport Parent* aborde la question à plusieurs reprises.

⁷ Ghislaine Roquet, «Les origines des CEGEP» dans *Le CEGEP cinq ans après. Succès ou échec*, s.l., Le CEGEP de Saint-Laurent et les Grandes Éditions du Québec Inc., p. 16. Roquet affirme que les cégeps ont été créés plus rapidement que les gens ne s'y attendaient parce que la Commission Parent «craignait de très grandes résistances de la part de collèges classiques». En ce qui concerne l'opinion de Jean-Paul Desbiens, consulter «Les cégeps en question» dans *L'Analyste*, 35, automne 1993, p. 4.

«Fruit de la fusion de bon nombre de collèges classiques et d'instituts de technologie, les cégeps furent rapidement mis sur pied.⁸»

Et pourtant, à chaud, dans le feu de l'action, d'autres observateurs indépendants ont trouvé, au contraire, qu'on se traînait les pieds et qu'on ne procédait pas assez vite. En août 1966, Jules Leblanc, chroniqueur à l'éducation du journal *Le Devoir*, dénonce l'apparente inertie de la nouvelle équipe gouvernementale dirigée par Daniel Johnson. S'appuyant sur certaines déclarations antérieures de Jean-Marie Beauchemin, le secrétaire général de la Fédération des collèges classiques, qui deviendra quelques semaines plus tard sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, Leblanc proclame haut et fort qu'il y a urgence en la demeure⁹. À son avis, l'enseignement post-secondaire est en crise. En effet, si l'on se réfère aux prévisions démographiques, des 100 000 étudiants finissants du secondaire, 20 000 seraient «sacrifiés» à partir de 1968 et au plus tard de 1969, faute d'un nombre de places suffisant. Pour Leblanc, il est assez évident à ce moment-là qu'il faut procéder en toute diligence à la transformation des institutions, si l'on veut répondre à la demande.

Les considérations qui précèdent témoignent évidemment d'une perception différente de la durée et des processus de réforme. Tiennent-elles un juste compte du contexte historique, politique et social de l'époque? Correspondent-elles à la réalité des faits et des événements? En d'autres termes, la naissance des cégeps s'est-elle faite d'une façon rationnelle, harmonieuse, calme, ou encore s'est-elle opérée à l'encontre de la hâte, de l'impréparation et surtout de l'improvisation? Cette

⁸ Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport annuel 1987-1988. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec, les Publications du Québec, 1988, p. 97. Voir également, CSE, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, p. 7.

⁹ Jules Leblanc, «L'enseignement post-secondaire en crise», *Le Devoir*, 16-20 août 1966, ANQ-Q, E13/1984-06-001/31, chemise : «Les Instituts et le ministère de l'Éducation» [photocopies]. Dans son article du 17 août, Leblanc évoque une déclaration de Jean-Marie Beauchemin, faite devant les directeurs des études des collèges classiques réunis en session à Montréal et rapportée par Gilles Gariépy dans *La Presse* du 18 novembre 1965, p. 27. L'article a pour titre : «20, 000 étudiants sur le carreau, faute de locaux, dans 4 ans».

révolution scolaire a-t-elle été ou non à l'image de la Révolution plus globale de l'époque que l'on a qualifiée peut-être un peu trop vite de tranquille?

Treize mois séparent la publication de la première tranche du *Rapport Parent* et la création du ministère de l'Éducation. Trois ans s'écouleront entre le dépôt de la première partie de la seconde tranche du rapport et l'ouverture des douze premiers instituts, lesquels, entre-temps, auront changé de nom. On les connaîtra désormais sous le nom de collèges d'enseignement général et professionnel, une très longue appellation qui donne naissance au sigle C.E.G.E.P, puis à l'acronyme CÉGEP, dont l'orthographe ne sera fixée pour de bon que quelques années plus tard. Trois années supplémentaires sont nécessaires pour que le réseau soit achevé. On est donc assez loin de l'action immédiate promise par Paul Gérin-Lajoie en novembre 1964. Il faudra donc sept ans pour que le réseau original soit complété, entre l'automne de 1964 et l'automne de 1971. Un total de quatre-vingt-quatre mois, qui est à la base de notre recherche et de notre périodisation.

Notre objectif est de montrer que, malgré les flottements et les hésitations enregistrés à certaines étapes, la création des cégeps est loin d'avoir été improvisée. Certes, elle s'est déroulée avec un certain sentiment d'urgence, un phénomène qui s'explique facilement parce que les réformes entreprises étaient réclamées depuis plus d'une décennie. Elle a rencontré des embûches, accumulé quelques retards. En désaccord avec les recommandations de la Commission Parent, certaines personnes et certains groupes ont cherché à gagner du temps et ont eu recours à des manœuvres dilatoires; écartelés entre leur attachement à un système en place depuis plusieurs années et l'ampleur de la tâche à accomplir, d'autres ont éprouvé de la difficulté à prendre des décisions qui s'imposaient, une majorité de la population étant gagnée aux enjeux essentiels de la réforme scolaire, la démocratisation et la gratuité.

Un réexamen de plusieurs documents de l'époque, parmi lesquels figurent en bonne place non seulement le *Rapport Parent* et les déclarations de certains intervenants politiques, mais aussi les comptes rendus de deux groupes de travail qui ont joué un rôle important dans la gestation et l'implantation des cégeps, nous amène

donc à suggérer une lecture à la fois plus pondérée, plus nuancée, en somme plus pointue de cet épisode majeur de la Révolution dite tranquille.

0.2 Exercice de démocratie organique

L'aménagement d'un nouvel ordre d'enseignement, à partir d'éléments aussi disparates que les collèges classiques, les instituts de technologie, les instituts familiaux et les écoles normales, ne pouvait se faire, de toute façon, en un tour-nemain et représentait un défi aussi important et difficile que la création d'un ministère pratiquement déjà existant. Il est vrai aussi que le modèle virtuel de l'institut était décrit en détail dans le second volume du *Rapport Parent*, comme d'ailleurs le modèle virtuel du futur ministère de l'Éducation l'avait été dans le premier volume du même document. Encore fallait-il que l'on passe de la planche à dessin à sa matérialisation. Or, dans la philosophie politique de l'époque, et en particulier dans celle du Parti libéral des années 1960, ce processus de transcription ou de traduction dans les faits devait obéir à certaines règles, suivre un cheminement précis.

En effet, pour Paul Gérin-Lajoie et les membres de sa famille politique, la démocratisation de la vie politique passait à la fois par l'assainissement des mœurs électorales et par la participation de la population et des différents groupes sociaux aux réformes en cours ou à venir. Cette participation démocratique comportait comme corollaire essentiel la consultation de ces groupes et la naissance d'un nouvel esprit¹⁰.

C'est dans ce contexte de démocratie participative que Paul Gérin-Lajoie qualifie à l'occasion de démocratie organique¹¹ que s'insèrent les comités qui précèdent, accompagnent ou suivent les diverses étapes des réformes de la Révolution tranquille. Tellement qu'en mai 1967, au moment du débat en deuxième lecture du bill 21, le

¹⁰ Paul Gérin-Lajoie, «Message de Monsieur Paul Gérin-Lajoie au Colloque du ministre de l'Éducation, 22 janvier 1965, à l'Académie de Québec», *L'Instruction publique*, vol. 9, no 2, février 1965, 10^e série [pp. 84-87], p. 86.

¹¹ L'expression est empruntée à l'encyclique *Mater et Magistra*.

projet de loi autorisant la création des cégeps, Jean-Jacques Bertrand, qui avait succédé à Gérin-Lajoie comme ministre de l'Éducation, se sentira obligé de rappeler que le projet de loi en cours de discussion à l'Assemblée législative était le résultat du travail de nombreux comités et de consultations répétées avec le Conseil supérieur de l'Éducation ainsi que la Fédération des collèges classiques¹².

Bras droit de Gérin-Lajoie et sous-ministre de l'Éducation, Arthur Tremblay considérait ces comités comme des mécanismes nécessaires de dialogue entre les différents groupes sociaux en vue de la construction de l'ordre social. Pour lui, l'éducation peut être, dans une société moderne, à la fois un facteur et le domaine privilégié du progrès démocratique à la fois individuel et collectif. Elle l'est au niveau de la collectivité, «dans la mesure où elle constitue un *lieu de rencontre* où les groupes sociaux peuvent retrouver l'unanimité, au-delà des conflits dans lesquels leur participation à la vie sociale les entraîne souvent à s'engager.¹³»

D'après le sous-ministre, la crise politique récente qui avait entouré la création du ministère de l'Éducation apportait une autre justification à la nécessité de trouver des lieux de rencontre et de dialogue où les différents groupes sociaux peuvent retrouver une certaine unanimité. À son avis, les résistances rencontrées au moment de l'adoption du bill 60 et l'effort de dialogue qu'elles avaient suscité entre le milieu et l'autorité politique avaient permis de tirer une leçon, un enseignement qui avait orienté toute l'action ultérieure du nouveau ministère de l'Éducation: à savoir que les

¹² *Hebdo-Éducation*, Supplément, 30 juin 1967, IIIe année, no 46, p. I-IV.

¹³ Arthur Tremblay, «Le dialogue et la participation en éducation, facteurs de progrès démocratique», dans *L'Instruction publique*, vol. 9, no 4, mai-juin 1965, [pp. 255-263], p. 255. Les italiques sont de l'auteur. Dix ans après ce plaidoyer en faveur des comités et de la démocratie participative, Tremblay croyait toujours à leurs vertus, mais se permettait de critiquer les acteurs sociaux très souvent tentés de s'en servir à leurs propres fins. Cf. Arthur Tremblay, «La démocratisation de l'enseignement» dans Louis-Philippe Audet et coll., *Le Rapport Parent, 10 ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, 163 pages, pp. 27-57. Tremblay a quitté le poste de sous-ministre au ministère de l'Éducation en 1969 pour devenir président-directeur général de l'Office de planification et de développement du Québec (OPDQ). Il a occupé ce poste jusqu'en 1971, alors qu'il a été nommé sous-ministre des Affaires intergouvernementales, jusqu'à sa retraite de la fonction publique québécoise en 1977. Il a accédé au Sénat canadien en 1979.

mécanismes qui amènent l'élaboration d'une politique sont aussi importants que le contenu ou la valeur objective de cette politique¹⁴.

Arthur Tremblay voyait du reste dans le Conseil supérieur de l'Éducation un premier instrument de liaison entre le ministère de l'Éducation et le milieu. Ce premier mécanisme de consultation et de participation, qui se situe au niveau de l'ensemble de la Province, est prévu expressément à l'article 9 de la loi créant le CSE. Du côté du ministère, il évoquait d'autres mécanismes non prévus par la loi, notamment les comités, qui sont de deux sortes : les comités dits de travail et les comités dits de planification. Les premiers ont pour mandat de «formuler des solutions techniques sur les problèmes les plus divers»; les seconds se situent «au stade de la fabrication des politiques de l'éducation» et permettent «la participation directe de tous les milieux intéressés à la mise au point des projets portant sur les politiques d'ensemble du ministère.¹⁵» Les comités de travail, qui fonctionnent au moment de l'élaboration des politiques «complètent en quelque sorte le personnel technique du ministère.¹⁶»

Toujours consultatifs faut-il le préciser, les comités de planification se situent au premier stade de l'élaboration des projets de politiques scolaires. Au deuxième stade, le dialogue et la participation du milieu continuent au niveau du Conseil supérieur de l'Éducation, de ses comités et de ses commissions. Se basant sur les analyses et les propositions de ces derniers, le Conseil livre des avis et des recommandations au ministre de l'Éducation sur les projets que celui-ci lui soumet, à la suite des travaux des comités de travail et de planification. La décision formelle des autorités compétentes (le ministre, le Conseil des ministres ou encore l'Assemblée législative) n'intervient qu'après cette deuxième étape. Un troisième moment d'intervention, selon le sous-ministre, est également prévu : il appartient une fois de plus au Conseil

¹⁴ *Ibid.*, p. 256. Tremblay affirme: «À tort ou à raison, [...], il nous est apparu clairement qu'une politique scolaire doit se construire en dialogue constant avec la société, qu'elle doit être le produit de la participation la plus large possible de tout le milieu».

¹⁵ Arthur Tremblay, «Le dialogue et la participation...», *L'Instruction publique*, vol. 9, no 4, mai-juin 1965, p. 257.

¹⁶ *Ibid.*, p. 257.

supérieur de l'Éducation qui, dans son rapport annuel, doit présenter un bilan de l'état et des besoins de l'enseignement, et, par voie de conséquence, se prononcer sur les politiques telles que mises en place¹⁷.

0.3 Les trois modèles

La nécessité de la consultation et de la participation des gens du milieu, donc la préoccupation du processus démocratique, nous semble avoir été à l'origine d'une dynamique qui explique en partie la durée de la gestation puis de la naissance des cégeps. Il s'agit d'une dimension capitale, dont on a conservé les traces et les témoignages dans deux séries de documents : les *Comptes rendus des réunions du Comité de planification de l'enseignement général et professionnel* (COPEPP) et les *Rapports de la Mission des cégeps*.

Le COPEPP est un comité de planification tel que décrit plus haut, tandis que la Mission des cégeps est un *task force*, un groupe de travail composé de treize personnes, dont six sont des fonctionnaires du MEQ. La Mission a pour mandat de préparer et de superviser l'implantation de chacun des cégeps, en symbiose avec le ministère de l'Éducation.

L'examen détaillé des *Comptes rendus* du COPPEP et des *Rapports* de la Mission des cégeps nous permet de voir à l'œuvre, comme en filigrane, les différents acteurs sociaux, à l'intérieur d'une dynamique complexe et compréhensive et d'un scénario qui se veut à la fois rationnel, réformiste et novateur. Dans les faits, la dynamique impose des contraintes de temps auxquelles il est difficile d'échapper et le scénario entre en collision avec une tradition plus que séculaire, bousculant des habitudes profondément ancrées dans les mentalités des élites et de la population. Sans doute est-ce la raison principale pour laquelle la création de cet ordre d'enseignement inédit, transition entre le secondaire et l'universitaire pour le secteur

¹⁷ Le premier *Rapport annuel* du CSE comprend un long exposé sur *La Participation au plan scolaire* (pp. 1-116) où sont citées abondamment les réflexions sur la consultation proposées dans le premier *Rapport annuel* du ministre de l'Éducation.

général et terminus pour le secteur professionnel, a été différemment vécue et perçue par ceux qui ont participé directement à la réforme et par ceux qui l'ont subie.

Plus que de simples commentaires ou extrapolations du *Rapport Parent*, les *Comptes rendus* du COPEPP et les *Rapports* de la Mission des cégeps en sont, au contraire, une sorte de suite naturelle, d'explicitation nécessaire. Une idée que Paul Gérin-Lajoie a évoquée dans un discours à l'Assemblée législative du Québec, lorsqu'il a parlé du «mode d'insertion dans la réalité des propositions formulées dans le rapport Parent¹⁸». En d'autres mots, du modèle virtuel et idéal développé dans le *Rapport Parent*, on est passé à des modèles concrets, en prise directe, dans un premier temps, avec la réalité juridique et sociale, et, dans un deuxième temps, avec la réalité économique, politique et géographique du Québec des années 1960.

Une fois analysés et acceptés les principes et les solutions proposés par la Commission Parent, il revenait aux hommes politiques démocratiquement élus de franchir une autre étape, celle de l'implantation et de la concrétisation. Le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et la Mission des cégeps assisteront le gouvernement dans cet exercice de politique publique. Le premier le fait sur une base plus dégagée, dans un contexte où aucune décision définitive n'a été prise, alors que la seconde le fait, une fois la décision arrêtée, dans un contexte d'urgence et d'obligation de résultat. Le COPEPP travaille si l'on peut dire «en chambre», tandis que la Mission travaille sur le terrain.

0.4 Sources archivistiques et études

Pour un sujet de recherche comme la naissance des cégeps, le *Rapport Parent* est évidemment l'une des sources de base. Il fournit en effet les principaux éléments de ce que j'appelle le modèle virtuel ou idéal de l'institut, qui changera de nom à la suite des objections de plusieurs membres du COPEPP et de la Fédération des collèges classiques. La relecture de ce document fondateur s'impose, non seulement pour

¹⁸ *Hebdo-Éducation*, 2 juillet 1965, vol. 2, no 8, p. 58.

avoir une juste idée des problèmes à résoudre et des solutions proposées, mais également pour corriger certaines interprétations qui se sont renforcées au cours de plus de trente années de gloses et de commentaires.

En conjonction avec le *Rapport Parent*, la série de comptes rendus des réunions du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP) et celle des rapports de la Mission des cégeps constituent les sources principales de notre recherche. Nous avons pu prendre connaissance des comptes rendus du COPEPP et de la majorité des documents inédits concernant la création des cégeps dans les dossiers du ministère de l'Éducation déposés aux Archives nationales du Québec à Québec et nous avons pu consulter les rapports de la Mission au Centre de documentation collégiale du Cégep André-Laurendeau. Les archives de la Fédération des collèges classiques, qui a joué un rôle important pendant la première partie de la période de la naissance des cégeps, sont disponibles sur microfilms au Centre régional de Montréal des ANQ.

Les deux bulletins d'information publiés par le ministère de l'Éducation, *Hebdo-Éducation* et le *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation (BOME)*, représentent de bonnes sources d'information sur la période étudiée. *Hebdo-Éducation* a pris la relève en 1964 de *L'Instruction publique*, l'organe du Département de l'Instruction publique et a été publié jusqu'en 1970. Le *BOME* lui a succédé de 1970 à 1976. Par ailleurs, la revue *Prospectives* fournit des renseignements et des points de vue importants sur les problèmes qui préoccupent les différents milieux de l'éducation collégiale au Québec. Éditée par le CADRE, la revue a connu plusieurs mutations jusqu'à sa disparition en 1989¹⁹.

Les *Rapports annuels* du ministère de l'Éducation (certains volumes portent le titre de *Rapports du ministre*), la *Gazette officielle de Québec* et le *Journal des débats* de

¹⁹ De 1965 à 1968, elle a été l'organe officiel de la Fédération des collèges classiques (FCC) et celui de la Fédération des cégeps de 1968 à 1970. Par la suite, l'Association des collèges du Québec (ACQ), l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES), et, jusqu'en 1981, la Fédération des cégeps assurent le financement du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), responsable de la publication de *Prospectives*.

l'Assemblée législative (qui devient l'Assemblée nationale sous le gouvernement de l'Union nationale en 1968), les *Comptes publics* du ministère des Finances sont des sources complémentaires de renseignement généralement fiables où l'on peut puiser de nombreuses informations de base.

Pour les fins de cette étude, nous avons procédé à quelques interviews de personnes qui ont été mêlées de près aux événements de l'époque, à commencer par le premier titulaire du ministère de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie. Nous avons rencontré également Guy Rocher, le Frère Jean-Paul Desbiens, Yves Martin qui a été pendant près de dix ans au ministère de l'Éducation, de même que Claude Beauregard, qui a été secrétaire-adjoint de la Fédération des collèges classiques, avant de devenir responsable de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC), puis sous-ministre adjoint au MEQ.

Au chapitre des rapports et des études, le Conseil supérieur de l'Éducation, conformément à son mandat, a procédé à plusieurs reprises, en réponse à des demandes provenant du ministre de l'Éducation ou à des questionnements du grand public, à des évaluations du réseau, dont on trouve le résultat dans ses rapports annuels. Il a également commandé des études ponctuelles, qui ont fait beaucoup de bruit et qui ont marqué l'histoire des cégeps. Le ministère de l'Éducation est intervenu lui aussi dans les débats avec quelques énoncés de politiques importants²⁰. Les anniversaires des cégeps ont suscité la tenue de rencontres et de colloques, qui ont donné lieu à la publication de plusieurs ouvrages collectifs. Quelques revues ont également publié des numéros spéciaux²¹.

²⁰ Denise Barbeau, «Les grandes études sur les cégeps depuis 1967» dans *Pratiques pédagogiques*, revue du CRDP du Cégep Bois-de-Boulogne, vol 5., no 4, novembre 1992, 15 pages, p. 7. Parmi les rapports et études du CSE, mentionnons le rapport Gingras (1973) sur l'évaluation des collèges, le rapport *Le Collège* (1975) qui comprend deux volets, soit un bilan sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial et le rapport Nadeau portant sur une conception nouvelle de l'enseignement. De son côté, la DIGEC a publié son *Point de vue sur l'enseignement collégial* (1975) en réponse au rapport Nadeau, un Livre blanc sur les cégeps, *Les collèges du Québec, une nouvelle étape* (1978), et fait voter la loi 25, une refonte de la loi des cégeps et la loi 24 qui créait le Conseil des collèges.

²¹Mentionnons *Le CEGEP 5 ans après, succès ou échec?* (1973), *Bilan de dix années de réalisations : Opération Cégepdix* (1978) de la Fédération des cégeps, *Les Actes du colloque CEQ sur*

Dans l'historiographie de l'éducation au Québec, nous avons plus particulièrement consulté le tome 2 de l'*Histoire de l'enseignement au Québec* de Louis-Philippe Audet²², l'*Histoire de l'éducation au Québec* d'Andrée Dufour²³, le tome 2 de l'*Histoire du Québec contemporain* de Linteau, Durocher, Robert et Ricard²⁴, *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970)* de Paul-André Turcotte²⁵, *La population du Québec d'hier à demain* de Jacques Henripin et Yves Martin²⁶, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939* de Thérèse Hamel²⁷ et l'*Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal* de Robert Gagnon²⁸

Malgré l'existence d'une documentation considérable sur les cégeps²⁹, nous ne disposons d'aucune étude historique globale portant spécifiquement sur la période de la naissance des cégeps, qui fêteront leur quarantième anniversaire en 2007³⁰. Quelques études partielles sont toutefois à signaler. C'est le cas du livre de Louise Corriveau, *Les Cégeps question d'avenir*³¹, qui contient quelques données historiques, mais dont l'objectif est avant tout de présenter un bilan général de

l'avenir du CEGEP (1988), *La société québécoise après trente ans de changements* (1990), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (1990), et les numéros spéciaux de *Critère* (8/ janvier 1973) et de *Recherches sociographiques* (XXVII, 3, 1986).

²² Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, t. 2, 1840-1971, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, 496 p.

²³ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, 124 p.

²⁴ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard, *Histoire du Québec contemporain*, tome II : *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, 826 p.

²⁵ Paul-André Turcotte, *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, 220 p.

²⁶ Jacques Henripin et Yves Martin (dir.), *La population du Québec d'hier à demain*, Montréal, PUM, 1991, 213 p.

²⁷ Thérèse Hamel, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Montréal, Hurtubise-HMH, 1995, 374 p.

²⁸ Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, 1996, 401 p.

²⁹ Conseil supérieur de l'Éducation, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec, 1975, appendice V, p. 176. Un inventaire préparé par André Contant y faisait état de 1300 titres.

³⁰ Nous nous permettons ici de signaler notre article récent intitulé «Le modèle virtuel de l'institut tel que proposé dans le Rapport Parent» (pp. 49-65), paru dans *le Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 1964, dans le cadre d'un dossier spécial consacré aux quarante ans du Rapport Parent.

³¹ Louise Corriveau, *Les Cégeps question d'avenir*, Québec, Institut québécois de la culture, 1991, 133 p.

l'évolution pédagogique des cégeps. Une remarque analogue vaut pour deux textes de Dominique Marie François Nocaudie. Le premier a pour titre *Étude administrative des cégeps : première tranche de la recherche*³². Il représente, comme son titre l'indique, la première partie d'une thèse de doctorat soutenue en juillet 1972. Cette thèse a pour titre : *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*³³. Nocaudie traite assez rapidement la période de la création des collèges d'enseignement général et professionnel. Pour ce faire, il utilise les *Comptes rendus du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP)*, mais ne fait aucune allusion aux *Rapports de la Mission des cégeps*. Il faut dire que la thèse de Nocaudie porte principalement sur le statut juridique du collège d'enseignement général et professionnel. Enfin, un document non daté en provenance de l'École Nationale d'administration publique intitulé *La formation des CEGEPS*, qui traite de l'origine, de la nature, des objectifs et de la réalisation de la décision concernant la création des cégeps, n'apporte aucun élément important au débat³⁴.

Pour compléter cet inventaire de l'historiographie, il faut prendre en compte les livres de mémoires et de témoignages de certains acteurs de l'époque, dont l'intérêt est variable³⁵. À l'heure actuelle, il est possible aussi de consulter au moins quatre

³² Dominique, Marie, François Nocaudie, *Étude administrative des cégeps : première tranche de la recherche*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1969.

³³ Dominique, Marie, François Nocaudie, *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*, thèse de doctorat à l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de l'Université de Paris (Paris II), Paris, 1972, 432 p. Inédit. Le manuscrit fait au total 432 p.

³⁴ Victor Abadie, Guy Brulotte, Pierrette Ricard, Lise Touchette et Joseph Trouvé, *La formation des CEGEPS*, ENAP, 7119, Québec, s.d., 50 p., CDC 715 499. Cette étude semble être le travail de session de cinq étudiants dans le cadre d'un cours donné par le professeur Yvon Dussault.

³⁵ Dans cette catégorie, il faut classer Guy Rocher et Georges Khal, *Entre les rêves et l'histoire*, Montréal, Boréal 1989, 232 p.; Gérard Filion, *Fais ce que peux. En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 1989, 383 p.; Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1989, 378 p.; Arthur Tremblay, ainsi que Robert Blais et Marc Simard (coll.), *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation. Antécédents et création 1867-1964*, tome I, Ste-Foy, PUL, 1989, 426 p. et Roland Haumont, *La Grenouillère. Essai d'analyse du ministère de l'Éducation du Québec*, Montréal, Éditions du Jour, 1968, 318 p.

monographies sur autant de cégeps³⁶. Les extraits de l'entrevue accordée par Jean-Paul Desbiens à Jean Gould en 1984 apportent un bon éclairage sur la réforme de l'Éducation et fournissent un certain nombre de renseignements sur la façon dont les cégeps sont nés, le Frère Untel ayant été à la fois membre du COPEPP et de la Mission et responsable des examens et des programmes au ministère de l'Éducation³⁷. Les témoignages de Pierre Martin, Yves Martin, Claude Beauregard et Paul Gérin-Lajoie donnés au printemps de 2003, dans le cadre du colloque organisé par la faculté d'Éducation de l'UQAM pour marquer les quarante ans du *Rapport Parent*, ont révélé aussi quelques détails intéressants concernant la réforme scolaire des années 1960³⁸. Enfin, on trouve, dans les histoires régionales publiées sous les auspices de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), quelques informations, très générales il est vrai, sur les circonstances entourant la naissance de certains cégeps comme ceux de Gaspé, Rimouski, Matane, La Pocatière, etc.

Notre étude sur la naissance des instituts/cégeps s'articule principalement autour de la trame des trois modèles précédemment identifiés. Après avoir examiné, dans un premier chapitre, le contexte historique qui appelait les réformes du système d'éducation québécois, nous nous attardons, au deuxième, au modèle théorique d'institut retenu par la Commission Parent, un modèle, nous le verrons, qui fournit le profil de l'ordre d'enseignement et de l'institution matérielle à créer, mais qui ne va pas nécessairement dans tous les détails de leur réalisation. Dans le troisième chapitre, nous laissons la parole aux membres du COPEPP, dont les délibérations,

³⁶ Il s'agit de Pierre-Paul Asselin, *Le Cégep de Jonquière et ses racines*, Jonquière, les Éditions JCL Enr., 1980, 318 p.; de Léo-Paul Hébert, *Histoire du Cégep Joliette-de Lanaudière*, tome I, *Les années de turbulence (1967-1973)*, Joliette, Léo-Paul Hébert éd., 1997, 320 p.; d'Yves Tessier et Yvan Roy, *Le Collège François-Xavier Garneau : trente ans d'histoire*, Québec, Collège F.-X. Garneau, 2000, 168 p.; et de Victoria Shipton, *Pilgrims and Puppets. History of John Abbott College*. Alice Giroux [Soeur Marie Flore d'Auvergne, c.s.c.] dans son *Histoire du Collège Basile-Moreau, 1933-1968*, Montréal, Sœurs de Sainte-Croix, 1976, 268 p., fournit certains renseignements sur les débuts du Cégep de Saint-Laurent et du Cégep Vanier.

³⁷ Jean Gould, «De l'école des frères au Cégep», *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 496-528.

³⁸ *Quarante ans après le rapport Parent. Réalisations et prospectives*. Colloque international organisé par la faculté d'Éducation de l'UQAM, 31 mars–3 avril 2003. Atelier «De la conception à la mise en œuvre d'une grande réforme». Les interventions ont été enregistrées sur vidéo.

qui s'étendent sur quinze mois, aboutissent à la formulation du Règlement no 3 et à une première version de la future loi des collèges d'enseignement général et professionnel. Avec le quatrième chapitre, nous entrons dans le feu de l'action : le gouvernement de Daniel Johnson ayant décidé de procéder à la réforme préconisée par la Commission Parent, la Mission des collèges travaillera pendant deux ans au lancement et à l'implantation «in situ» des cégeps. Le temps presse, il faut livrer la marchandise. Il faut aussi composer avec une réalité sociale grouillante : étudiants, enseignants, élites locales et régionales multiplient les pressions de toutes sortes, qui ne sont pas toujours convergentes, et contribuent à transformer l'opération en une course à obstacles doublée d'une course contre la montre.

CHAPITRE I

UNE CONJONCTURE QUI APPELLE DES RÉFORMES

La naissance des cégeps s'inscrit dans le contexte de la réforme de l'éducation qui est l'un des éléments-clés de la Révolution tranquille, mais également dans celui, plus vaste, des grandes remises en question et des changements sociaux qui interviennent après la Seconde Guerre mondiale, aussi bien au Québec, au Canada et en Amérique du Nord que dans l'ensemble du monde occidental. Évoluant à l'intérieur de dynamiques de continuité et de rupture, ces changements et remises en question touchent tous les secteurs de la population et portent aussi bien sur les modes de vie, de travail et de production que sur les structures familiales et communautaires et sur les rôles respectifs des femmes, des Églises et de l'État et de l'ensemble des intervenants sociaux. Dans plusieurs cas, des réformes majeures en découlent. La prospérité économique et l'explosion démographique, qui suivent la fin de la Guerre de 1939-1945, sont deux des principaux facteurs à l'origine de ces remises en question et de ces changements.

1.1 Prospérité économique et explosion démographique

La prospérité économique commence avec l'entrée en guerre du Canada et maintient sa vitesse de croisière, une fois le conflit terminé. Au Canada, C.D. Howe procède à la reconversion industrielle des usines qui avaient participé à l'effort de guerre et il le fait à coups de généreux stimulants fiscaux¹, tout en ménageant une place à part aux compagnies de la Couronne qui oeuvrent dans le domaine de la technologie et des sciences. Il encourage les exportations à l'étranger et accueille à bras ouverts les investisseurs américains. «Pour le reste, Howe ouvre grande la porte

¹ Desmond Morton, «Crises d'abondance 1945-1988», chap. 6 de Craig Brown (dir.), *Histoire générale du Canada*, édition française sous la direction de Paul-André Linteau, Montréal, Boréal, 1990, [695 p.], p. 570.

aux investisseurs américains.²» Le recours aux investissements étrangers augmente la dépendance du Canada envers les États-Unis. Ces investissements vont bien au-delà du cadre économique et «touchent de façon croissante le syndicalisme, les communications et la culture en général.³» Ils entraînent également une réorientation du commerce canadien traditionnellement triangulaire (Canada, États-Unis et Angleterre) au profit d'une intégration économique continentale plus forte avec les USA. Cela se vérifie, en particulier, au plan de l'exploitation des richesses naturelles et de leur transformation et à celui de la multiplication des filiales industrielles (*branch plants*) qui accaparent une bonne partie de l'industrie manufacturière canadienne⁴. S'il concrétise la mainmise économique des États-Unis sur le Canada, cet afflux de capitaux assure, en même temps, une prospérité économique sans précédent, laquelle provoque un recul considérable du taux de chômage, et, à quelques reprises, fait atteindre le «seuil théorique du plein emploi.⁵» Il s'ensuit une augmentation du niveau de vie de l'ensemble de la population, même si la répartition de la richesse est inégalement partagée entre les différentes classes sociales et les régions.

En raison de la structure industrielle existante, ce sont les emplois du secteur tertiaire qui enregistrent la meilleure croissance. Le secteur primaire regroupe les agriculteurs et tous les travailleurs reliés aux ressources naturelles. Le secondaire rassemble tous les ouvriers appartenant aux domaines de la fabrication ou de la construction. Quant au secteur tertiaire, il comprend cinq grandes catégories de services. On y retrouve: la finance, les assurances et les immeubles; le commerce de gros ou de détail; les transports et communications, y compris les activités d'entreposage et la distribution d'électricité, de gaz et d'eau; l'administration publique et les forces armées; enfin, les services, considérés soit comme personnels soit comme

² *Ibid.*, p. 571.

³ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Richard, *Histoire du Québec contemporain*, tome I, *Le Québec depuis 1930*, Nouvelle édition révisée, Montréal, Boréal, 1989, [834 p.], p. 225.

⁴ *Ibid.*, pp. 226-231.

⁵ *Ibid.*, p. 204.

professionnels⁶. En 1946, le tertiaire compte pour 51% du produit intérieur brut québécois (PIB) et, en 1960, pour près de 55%, soit une augmentation moyenne de cette main-d'œuvre de 4% par année sur une période de dix ans⁷. Cette croissance du tertiaire, qui a un effet sur la croissance du niveau de vie, et l'explosion démographique dont nous parlerons plus loin, constituent en fait des tendances lourdes qui remontent à la dernière partie du XIXe siècle, au même titre que l'urbanisation de la population qui reprend après un arrêt momentané pendant la Seconde Guerre mondiale, le développement de l'État moderne, puis de l'État-providence, qui doivent l'un et l'autre compter sur un appareil administratif considérable, ainsi que l'émergence de la grande entreprise.

La combinaison de la croissance du niveau de vie et de l'explosion démographique entraîne à son tour une augmentation de l'offre et de la demande des biens de consommation. Assurées d'un revenu régulier, et d'un niveau de vie convenable, les générations vivant au lendemain de la Seconde Guerre mondiale veulent exorciser les fantômes de la misère noire de la Grande Dépression et compenser pour les restrictions imposées entre 1939 et 1945. Elles se lancent avec une certaine frénésie dans l'univers tout nouveau de la consommation de masse, caractérisée par une abondance de biens et de services et encouragée par une progression de la publicité qui élargit son aire d'influence, grâce à la multiplication des stations de radio et à l'arrivée de la télévision. Les biens durables comme les automobiles, les meubles et appareils électroménagers (réfrigérateurs et téléviseurs) ont la cote d'amour et se transforment progressivement en «nécessités de la vie», en même temps que l'endettement devient «une composante essentielle du niveau de vie», grâce au perfectionnement du système de crédit⁸. À peu près dans le même temps, pour faire face à une crise du logement qui sévit particulièrement au Québec, Ottawa maintient, entre 1945 et 1950, le contrôle du prix des loyers, contrôle qui est repris par une

⁶ *Ibid.*, p. 247.

⁷ *Ibid.*, pp. 247, 248.

⁸ *Ibid.*, p. 321.

Commission des loyers provinciale, dont la juridiction ne porte que sur les logements anciens. À travers la Société centrale d'hypothèque et de logement, Ottawa investit massivement dans la construction d'habitations à prix modiques, unifamiliales pour la plupart⁹. C'est pendant cette période que s'accrédite dans l'imaginaire collectif canadien et québécois le mythe, d'ailleurs originaire des États-Unis, de la vie de famille plus ou moins idyllique en banlieue, dans des bungalows reproduits à des milliers d'exemplaires, avec, à la tête de chacune, une reine du foyer consacrant tout son temps à son rôle de mère et d'épouse¹⁰. Réquisitionnées pour travailler dans les usines de guerre, afin prendre la relève de la main-d'œuvre masculine partie au combat, les femmes ont été, une fois le conflit terminé, fortement invitées par les instances gouvernementales, à revenir à leurs chaudrons et à leur rôle traditionnel, question de permettre aux anciens combattants de reprendre leur place sur le marché du travail. La crise du féminisme et les conditions économiques des années 1960-1970 viendront corriger le tir et remettre les pendules à l'heure. La féminisation de l'emploi continuera de s'accélérer au cours des décennies suivantes. Le taux d'activité des femmes, qui était de 44% en 1971, passe à 71% en 2001 et, en 2001, les femmes représenteront 46% de la population active, comparativement 34% trente ans plus tôt¹¹. L'accès des femmes au marché du travail a non seulement contribué à modifier la conformation de la famille traditionnelle, mais également le rapport de forces entre les hommes et les femmes. La révolution contraceptive, survenue dans les années soixante, a changé, elle aussi, d'une façon peut-être irréversible le taux de fécondité remettant en cause la survie même du peuple québécois¹². La simplification des procédures de divorce fera qu'au tournant du vingt-et-unième

⁹ *Ibid.*, p. 320.

¹⁰ Doug O'ram, *Born at the Right Time: A History of The Baby-Boom Generation*, Toronto, Buffalo, London, University of Toronto Press, 1996, [392 p.], p. 7.

¹¹ Melissa Cooke-Reynolds et Nancy Zukewich, La féminisation du marché du travail, *Tendances sociales canadiennes*, Statistique Canada, printemps 2004, no 72, pp. 27-33. *La Presse*, cahier Affaires, 2004-03-13, p. 1.

¹² Nicole Marciil-Gratton, «Vingt ans de révolution contraceptive au Québec : de l'aléatoire à l'irréversible», dans Jacques Henripin et Yves Martin (dir.) *La population du Québec d'hier à demain*, Montréal, PUM, 1991, [215 p.], p. 51.

siècle, un mariage sur trois se termine par un divorce, trois couples sur dix vivent en union libre, et un peu plus du quart des familles avec enfant sont monoparentales¹³.

En plus de créer un climat d'optimisme généralisé et de faire progresser le niveau de vie, la prospérité contribue à la transformation des mentalités et crée de nouveaux besoins et de nouvelles attentes. Dans le domaine de l'emploi, la progression spectaculaire du secteur tertiaire consacre la diminution des emplois manuels et commande que l'on procède, dans la préparation des programmes scolaires, à un arrimage plus en accord avec les progrès de la science et de la technologie, à l'intérieur d'un univers industriel de plus en plus mécanisé et automatisé. L'éducation est alors perçue, non seulement comme un moyen de libération individuelle et collective et de culture, mais également comme un outil essentiel de progrès matériel. Parallèlement à l'évolution des conditions de vie, on assiste à une transformation profonde des idées aussi bien en ce qui concerne l'esprit démocratique que le rôle de l'État, la place des femmes dans la société, la montée de nouvelles élites. L'État est désormais considéré comme «le principal agent d'organisation, de coordination et de financement de l'enseignement.¹⁴» Et, dans ce contexte, l'éducation n'est plus envisagée comme «le privilège d'une élite», mais comme un droit individuel «sans distinction de classe, de race, [et] de croyance¹⁵», de l'école primaire à l'université. La gratuité scolaire et le financement du système d'éducation occupent une place de premier plan et deviennent, en conséquence, des enjeux primordiaux.

À une prospérité économique sans précédent, freinée il est vrai sporadiquement, sur une période de cinquante ans, par plusieurs récessions ponctuelles importantes, s'ajoute un second facteur capital, celui de l'explosion démographique, le *baby-boom*. Celui-ci commence en 1946, atteint son apogée en 1959 et se termine en 1962. Il

¹³ Simon Langlois, «Le Québec du XXI^e siècle : une société en profonde mutation», dans Michel Venne (dir.), *L'Annuaire du Québec 2004*, Montréal, Fides, [1007 p], pp. 136-206, pp. 160-165.

¹⁴ *Rapport Parent I*, p. 72, par. 110.

¹⁵ *Rapport Parent I*, p. 72, par. 109.

s'étend en gros sur une période d'une vingtaine d'année¹⁶ et ses répercussions se font sentir jusqu'aux années quatre-vingt. Entre 1946 et 1955, environ 4 millions d'enfants naissent au Canada; entre 1955 et 1961, le nombre atteint 6, 7 millions¹⁷.

Concrètement, le *baby-boom* se traduit par une augmentation sans précédent des effectifs scolaires. En 1944-1945, la population étudiante de la Province de Québec totalise 719 444 individus dont l'âge se situe entre 5 et 24 ans. Cinq ans plus tard, en 1950-1951, elle est de 857 186, une augmentation de 19%, et, en 1955-1956, de 1 116 204, une augmentation de 40% par rapport à la clientèle de 1945-1946¹⁸. À la Commission des Écoles catholiques de Montréal, la plus grosse commission scolaire du Québec, les répercussions de cette explosion démographique sont spectaculaires : entre 1945 et 1960, la clientèle grimpe de 95 000 à 173 000 élèves¹⁹. La prospérité économique de l'après-guerre et le baby-boom «lancent les commissaires dans une phase de construction d'écoles sans précédent²⁰»: entre 1949 et 1958, 91 écoles primaires sont construites, 8 sont achetées et 18 rénovées²¹.

Cette explosion démographique découle, en premier lieu, du taux de natalité de l'après-guerre qui atteint son niveau le plus élevé de 31,1 naissances par 1 000 habitants en 1947 et qui baisse légèrement par la suite, alors qu'il est de 28,7/ 1 000 de 1956 à 1960. En dépit de cette baisse, le nombre de naissances augmente, en chiffres absolus. L'arrivée au Québec, entre 1945 et 1960, de 460 000 immigrants contribue fortement à gonfler les effectifs de cette explosion démographique. Les auteurs de *l'Histoire du Québec contemporain* notent que cette hausse spectaculaire ne constitue toutefois pas un renversement radical des tendances démographiques à long terme constatées à partir des années 1920, tendances qui voient passer le taux de

¹⁶ Omram, *Born at the Right Time...*, p. 4.

¹⁷ *Ibid.*, p. 31.

¹⁸ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec 1840-1971*, tome 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, [496 p], p. 279.

¹⁹ Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Boréal, 1996, [401 p], p. 195.

²⁰ *Ibid.*, p. 191.

²¹ *Ibid.*, p. 196.

natalité de 32,2 % en 1926 à 27,3 % en 1941²². «L'explosion de la natalité [d'après 1945] ne vient pas tant de ce que les femmes ont plus d'enfants, que du fait que plus de femmes ont des enfants.²³»

De toute façon, la population du Québec, de 3 331 882 habitants qu'elle était en 1941, fait un bond à 4 005 681 dix ans plus tard et à 5 259 211 en 1961, tandis que, pour la même période, la population canadienne passe de 11 506 655 (1941), à 14 009 429 (1951) et à 18 238 247 (1961)²⁴. Au Québec, cette explosion démographique donne un peu plus de 1,5 million de nouveaux citoyens entre 1951 et 1961, par rapport à un demi-million provenant de l'immigration. Elle a pour première conséquence de rajeunir l'ensemble de la population : en 1961, 44% de la population du Québec a 19 ans ou moins, ce qui a des répercussions considérables sur le secteur de l'éducation et sur les budgets de l'État²⁵. On comprend mieux, en pareil cas, que la réforme de l'éducation ait pu devenir l'une des grandes priorités de l'équipe libérale dirigée par Jean Lesage, qui prend le pouvoir en juin 1960. Une étude démographique prévoyait, du reste, que les conséquences de cette explosion démographique se feraient sentir jusqu'au début des années 1980. On estimait, en effet, qu'en 1971-1972 l'ensemble du système d'éducation québécois devrait absorber près de 2 millions d'étudiants (1 963 000) et près de 2, 5 millions en 1981-1982²⁶.

1.2 L'éducation dans tous ses états

Le système d'éducation du Québec est très complexe²⁷. Il s'est développé en six périodes (de 1608 à 1760, de 1760 à 1841, de 1841 à 1867, de 1867 à 1907 et de

²² Linteau, Durocher, Robert et Ricard, *Histoire du Québec contemporain...*, p. 213.

²³ *Ibid.*, p. 214.

²⁴ *Recensements du Canada*, cité dans Linteau, Durocher, etc., *Histoire du Québec contemporain...*, p. 212.

²⁵ *Ibid.*, p. 222.

²⁶ *Rapport Parent I*, p. 59, tableau no 3. L'étude en question avait été préparée par Jacques Henripin et Yves Martin.

²⁷ *Rapport Parent I*, p. 21.

1907 à 1960-61). La période allant de 1841 à 1867 «voit apparaître les pièces essentielles du système scolaire²⁸» toujours en vigueur en 1960, tant au plan de l'administration qu'à celui du financement et des institutions : le Conseil de l'Instruction publique et les deux Comités, catholique et protestant, le Surintendant de l'Instruction publique, les écoles normales, les conseils de district formés de commissaires élus par les propriétaires fonciers et habilités à lever des taxes et qui sont les ancêtres de nos commissions scolaires, le financement à la fois local et provincial des écoles, la possibilité de créer des écoles confessionnelles et le statut spécial accordé à Québec et à Montréal. Au cours de la période suivante, on assiste à ce que le *Rapport Parent* appelle la cristallisation des structures supérieures. Après l'abandon du ministère de l'Instruction publique qui ne dure qu'une dizaine d'années (1867-1875) où la responsabilité ultime de l'éducation appartenait à un ministre élu, un Département de l'Instruction publique est mis sur pied, le poste de surintendant est rétabli, les grandes responsabilités de l'éducation sont remises entre les mains du Conseil de l'Instruction publique et de deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Dans cette structure, le Surintendant de l'Instruction publique devient l'exécutant du Conseil de l'Instruction publique et, lorsque le Conseil n'arrive pas à remplir son rôle convenablement, des Comités catholique et protestant. À partir de la loi de 1875, les structures supérieures qui persisteront jusqu'en 1964 sont en place, les Comités catholique et protestant acquièrent une liberté de manœuvre à peu près complète. En tant que membres d'office et du Conseil et du Comité catholique, les évêques de chacun des diocèses du Québec sont en mesure d'exercer un pouvoir important dans l'enseignement public catholique, et le Comité protestant jouit, quant à lui, d'une entière autonomie, secteurs catholique et protestant travaillant désormais indépendamment l'un de l'autre²⁹. D'après Louis-Philippe Audet, les préoccupations du Comité protestant, «qui a fonctionné parallèlement au Comité catholique de 1875 à 1959» ont été «sensiblement du même ordre que celles du Comité catholique:

²⁸ *Ibid.*, p. 12.

²⁹ *Rapport Parent I*, p. 15, par. 27 et 28.

élaboration de règlements et de programmes d'études, approbation des manuels scolaires, préparation des instituteurs, enseignement ménager et surveillance des examens officiels pour sanctionner les études dans les écoles publiques.³⁰» Il est donc inexact de parler d'un système scolaire unique dans la Province de Québec car, dans les faits, il y en a eu deux, l'un pour les protestants et l'autre pour les catholiques.

En voulant préserver l'éducation des influences politiques soi-disant malsaines, le législateur abandonnait une bonne part des responsabilités fondamentales du pouvoir politique, consacrait le caractère confessionnel de l'éducation et confiait une partie de l'enseignement public... à des intérêts privés. Compte tenu de la conception que l'Église catholique du Québec se faisait de son rôle en éducation, de la place qu'elle a occupée dans la société québécoise de l'époque après les Rébellions, de même que de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du nord britannique, il ne pouvait probablement pas en être autrement. Ce pouvoir exercé par l'Église catholique a marqué toutes les étapes subséquentes de l'évolution du système d'éducation francophone au Québec jusqu'à 1960, une évolution en dents de scie, au gré de la conjoncture politique et surtout économique, au cours de laquelle ont été abordées des questions comme la fréquentation scolaire obligatoire, le regroupement des commissions scolaires, l'enseignement scientifique et professionnel, la formation du personnel enseignant, ou encore de la création du primaire supérieur ou du secondaire public.

Pendant une longue période, l'Église catholique avait contrôlé et monopolisé directement le secondaire existant, grâce à son important réseau de collèges classiques, de séminaires diocésains, de jувénats, de postulats et de scolasticats³¹. Au

³⁰ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement...tome 2*, p. 346. Audet intitule d'ailleurs la sixième partie de son tome II : *Une province, deux systèmes scolaires : 1876-1959*. (p. x).

³¹ Soixante-huit (68) établissements sont fondés entre 1635 et 1939. Entre 1940 et 1965 s'y ajoutent 135 institutions privées et 58 sections classiques. Ces sections classiques appartiennent au secteur public, sont administrées par les Commissions scolaires et supervisées, dans plusieurs cas, par des collèges classiques et des séminaires. Les sections classiques ne donnent que les quatre premières années du cours classique. Et certains collèges ne donnent que les quatre dernières années. Voir Claude

début du vingtième siècle, le niveau primaire était d'une durée de six ans, avec deux années supplémentaires (7^e et 8^e) possibles qu'on appelle, à partir de 1923, le cours primaire complémentaire. Par ailleurs, entre 1886 et 1921, les frères enseignants, plus particulièrement les Clercs de Saint-Viateur et les Frères de l'Instruction chrétienne avaient ouvert une vingtaine de classes de 9^e année dans la région de Montréal³². Un projet de loi adopté en 1911 accorde la permission à la Commission des Écoles catholiques de Montréal d'ouvrir des classes de 9^e, 10^e et 11^e année³³, mais pour toutes sortes de raisons on n'y donne pas suite. En 1920, sept communautés de frères enseignants mettent au point un programme de quatre années d'études après le niveau primaire préparé par deux clercs de Saint-Viateur. Au cours des années subséquentes, quelques écoles de la CECM sont autorisées à ouvrir des classes de 9^e année et de 10^e année. En 1927, le dossier rebondit finalement au Comité catholique qui, en 1929, autorise la création d'un programme d'études officiel de trois années (9^e, 10^e, 11^e), avec exclusion de l'enseignement du latin, alors que celui-ci fait partie du programme officiel des anglophones catholiques qui fréquentent le *high school*³⁴. Le programme des frères enseignants avait pour objectif de mieux préparer les étudiants au monde du travail et à entrer dans certaines «hautes écoles» comme Polytechnique et les Hautes Études commerciales.

Au cours de la période qui s'étend de 1907 à 1961, l'expansion des services éducatifs ne devait pas se limiter à la création du cours primaire supérieur (secondaire) public auquel, par la suite, on ajoutera des 12^e et 13^e années, qui sont autant d'années propédeutiques permettant aux étudiants d'entrer dans les facultés et écoles non traditionnelles des universités. Afin de mieux répondre aux impératifs de la croissance démographique, de l'industrialisation et de l'urbanisation, les deux Comités du Département de l'Instruction publique, ainsi que plusieurs ministères du

Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français [1620-1970]*, Montréal, Fides, 1978, [287 p.], pp. 42, 53 et 66.

³² Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques...*, p. 157

³³ *Ibid.*, p. 154. L'initiative vient du juge Eugène Lafontaine, commissaire à la CECM de 1907 à 1919 et président de l'organisme de 1919 à 1928.

³⁴ *Ibid.*, pp. 154-161.

gouvernement, des institutions privées et des associations professionnelles multiplient les initiatives en rapport avec l'enseignement technique et scientifique, l'enseignement agricole et l'enseignement ménager et familial³⁵. C'est ainsi que les premières écoles techniques pour la formation d'ouvriers spécialisés, qui deviendront, en 1958, les Instituts de technologie, ouvrent leurs portes en 1907. De ces écoles émergeront plus tard l'École du Meuble, l'École des Arts graphiques, les instituts des arts appliqués, de papeterie, les écoles d'arts et métiers. Chez les protestants, la formation technique est intégrée au secondaire dans le cadre des «Comprehensive High Schools». Du côté de l'enseignement scientifique, à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle, l'Université McGill possède déjà des facultés ou départements de sciences, de médecine et de génie. En 1873, est fondée par la Commission des écoles catholiques de Montréal, en collaboration avec le surintendant Gédéon Ouimet, l'École Polytechnique de Montréal. L'École des Hautes études commerciales voit le jour en 1907. L'Université de Montréal ouvre sa faculté des Sciences en 1920, Laval fonde son École d'arpentage en 1907, son École forestière en 1910, son École supérieure de chimie en 1920 qui devient, en 1937, sa faculté des Sciences. Plusieurs collèges scientifiques et commerciaux, comme le Collège Notre-Dame (1869), le Mont-Saint-Louis (1888) et l'Académie de Québec (1862) contribuent, pour leur part, à étoffer l'enseignement des sciences et des mathématiques au niveau du secondaire. Après la Première Guerre mondiale, des professeurs comme Marie-Victorin, Adrien Pouliot, Léo Parizeau, Edouard Montpetit et le chanoine Émile Chartier militent en faveur de réformes dans le domaine de l'enseignement scientifique, mais ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que le programme d'enseignement des sciences et des mathématiques est amélioré au cours classique, que les sciences naturelles sont introduites au primaire et que des sections scientifiques sont ouvertes au primaire supérieur (secondaire).

³⁵ *Rapport Parent I*, p. 16, par. 29.

La formation du personnel enseignant connaît en 1939 une importante réforme alors que le Comité catholique décrète que la formation pédagogique devra désormais être donnée dans des institutions certifiées³⁶. Une vingtaine d'années plus tard, on ajoute deux années de scolarité et on aligne les programmes du brevet A sur ceux du cours classique (belles-lettres et rhétorique) et du cours universitaire (baccalauréat en pédagogie)³⁷.

L'éparpillement et le trop grand nombre des commissions scolaires a presque toujours été le talon d'Achille du système scolaire francophone. Il avait fallu une dizaine d'années, de 1917 à 1928, avant qu'on réussisse le regroupement de la quarantaine de commissions scolaires du territoire montréalais. L'une des premières tâches du gouvernement libéral de Jean Lesage, après la création du ministère de l'Éducation, sera de regrouper en commissions scolaires régionales les 1 600 commissions scolaires existant au début des années soixante³⁸.

Quant à la question de l'instruction obligatoire (fréquentation scolaire obligatoire), la question a été débattue pendant une cinquantaine d'années. Trois projets de loi déposés respectivement en 1892, 1901 et 1919 sont rejetés. Un projet de loi de la fréquentation scolaire jusqu'à 14 ans est finalement adopté en 1943 par le gouvernement libéral d'Adélard Godbout, et ce malgré l'opposition de certains évêques du Québec. En 1961, le nouveau gouvernement libéral hausse à 15 ans l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire.

1.3 Le questionnement des années cinquante

L'expansion des services s'est déroulée d'une façon plus ou moins ponctuelle, sans plan directeur et sans planification sérieuse. Rien d'étonnant, dans les circonstances, qu'à intervalles réguliers des voix se soient élevées pour dénoncer la lourdeur, les incohérences, la fragmentation, bref les limites du système en place, et

³⁶ Thérèse Hamel, *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*, Montréal, HMH, 1995, [374 p.], pp. 248 et suiv.

³⁷ *Rapport Parent I*, p. 18, par. 32.

³⁸ *Rapport Parent IV*, tableau VI, p. 146, par. 240.

demander des changements. Pensons à la saga du primaire supérieur, entre 1910 et 1930, mentionnée plus haut. Il faudrait également s'attarder à l'histoire quelque peu mouvementée des «sections classiques», mises sur pied par les frères enseignants en collaboration avec les commissions scolaires, avec la bénédiction de l'évêque de Chicoutimi, Georges Melançon, et sans la permission du Comité catholique. Ces «sections classiques» constituaient une expérience originale pour désengorger les collèges classiques, donner accès au cours classique et à l'université aux enfants issus de la classe moyenne et de la classe ouvrière. Illustration éloquentes des limites du système en place, la création des «sections classiques» a pu, d'ailleurs, être interprétée comme une critique indirecte sérieuse du secondaire public et privé.

Cette critique du système connaît un sommet dans les années 1950. Quatre événements en focalisent les principaux moments : la création d'un sous-comité du Comité catholique pour enquêter sur le problème de l'intégration du système scolaire, la création d'une Commission présidée par le juge Thomas Tremblay pour enquêter sur les problèmes constitutionnels, la tenue, en février 1958, d'une Conférence provinciale sur l'éducation et, finalement, la publication, à partir de l'automne de 1959, des billets du Frère Untel dans le journal *Le Devoir*.

Conscient, malgré tout, des problèmes que rencontre «le meilleur système d'éducation au monde»³⁹, le Comité catholique crée, en 1951, à l'instigation de Paul-Émile Léger et Maurice Roy, archevêques de Montréal et de Québec, un «sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés» qui a pour mandat de se pencher sur le problème de l'intégration du système scolaire (francophone). Arthur Tremblay participe aux travaux de ce sous-comité, à titre de membre-adjoint. Le sous-comité remet son rapport en 1953, un rapport substantiel d'une soixantaine de pages⁴⁰. Selon Claude Corbo, on y trouve des principes généraux de coordination des

³⁹ Une expression que l'on attribue au dernier surintendant de l'Instruction publique, Omer-Jules Desaulniers. Louis-Philippe Audet, *Histoire du Conseil de l'Instruction publique*, Montréal, Leméac, 1964, p. 201.

⁴⁰ Claude Corbo et Jean-Pierre Couture (coll.), *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, [673 p.], p. 99.

structures de l'enseignement tant sur le plan vertical qu'horizontal, des lois de coordination de l'enseignement en fonction de l'individu et de la société, des propositions pour uniformiser la terminologie des programmes et des établissements, des règles pour assurer la coordination, l'articulation et la continuité des programmes et, finalement, un effort particulier pour mettre de l'ordre dans les études secondaires. Parmi la trentaine de recommandations qui concluent le rapport, celles concernant les structures générales du système d'éducation referont surface dans le *Rapport Parent*. Le sous-comité pave la voie aux autres événements des années cinquante et, naturellement, aux travaux de la Commission Parent.

Créée en 1953 et présidée par le juge Thomas Tremblay, la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels remet son rapport en 1956. Cent quarante (140) des 250 mémoires présentés abordent «sous une forme ou sous une autre», le problème de l'enseignement, ce qui amène la commission à y consacrer trois chapitres de son rapport et un volume annexe. Dans ses conclusions, la Commission Tremblay rappelle, tout d'abord, le droit de chacun à une éducation conforme à ses aptitudes et à ses goûts, quelles que soient les ressources de sa famille. Elle insiste également sur la nécessité pour le clergé d'accorder une place aux laïcs dans toutes les fonctions d'enseignement et d'abandonner d'une façon graduelle des secteurs comme l'enseignement technique et l'enseignement supérieur. Elle recommande, aussi, que l'on étudie les problèmes démographiques et financiers de l'enseignement. Elle suggère, en outre, de mettre sur pied un office du crédit scolaire pour venir en aide aux commissions scolaires et d'accorder une subvention de 200\$ à tout étudiant inscrit dans une institution privée. De même, elle attire l'attention sur les problèmes de l'enseignement technique, de l'enseignement aux adultes et de la formation du personnel enseignant. Elle propose, enfin, la création d'un département de l'Éducation nationale composé de cinq conseils et réclame la création d'un Conseil

protestant tout à fait autonome⁴¹. Au sujet du résultat des travaux de la Commission Tremblay, Claude Corbo fait remarquer : «Si elle s'intéresse particulièrement au financement de l'éducation et à ses dimensions constitutionnelles, la commission Tremblay ouvre d'autres chantiers de réflexion, auxquels se consacrera la commission Parent elle-même et pour lesquels elle propose des solutions qui seront mises en œuvre. L'idée même d'une commission royale d'enquête sur l'ensemble du système d'éducation fait d'ailleurs partie des recommandations de la commission Tremblay. [...] tout en demeurant bien prudente, [elle] n'annonce pas moins la nécessité de réformes importantes, car elle ne se refuse pas à reconnaître que tout le système d'éducation québécois se trouve déjà engagé dans de grandes mutations.⁴²»

La Conférence provinciale sur l'éducation, qui se déroule du 7 au 9 février 1958 à l'Université de Montréal, est organisée sous les auspices de la Fédération des Sociétés Saint-Jean-Baptiste du Québec, de la Fédération des collèges classiques, de la Fédération des commissions scolaires catholiques et de la Chambre de commerce de la Province de Québec. La conférence d'ouverture est prononcée par Arthur Tremblay qui traite de la sous-scolarisation des Québécois francophones. En plus d'avoir droit aux conférences habituelles, les participants à cette réunion se partagent en six commissions qui se penchent sur des thèmes comme le financement de l'enseignement tant public que privé, la coordination des enseignements et la formation du personnel enseignant. Ces commissions formulent quatre recommandations, dont deux retiennent plus particulièrement l'attention. «La première, identifie quatorze actions précises pour faire face à des problèmes <urgents> et qui <peuvent être réglés sans études nouvelles>; il s'agit, notamment, de mettre en œuvre les recommandations du sous-comité de coordination de 1953, d'assurer la gratuité scolaire, de porter de 14 à 16 ans l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, de

⁴¹ *Rapport Parent I*, p. 20, par. 36. Voir également Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement ...*, tome II, pp. 359, 360.

⁴² Claude Corbo, *Repenser l'école...*, p. 219.

réformer le Conseil de l'Instruction publique, etc.⁴³» Quant à la troisième recommandation, elle reprend celle déjà faite par la Commission Tremblay, à l'effet de mettre sur pied une commission royale d'enquête sur les problèmes de l'éducation «à tous les niveaux⁴⁴».

Le dernier événement à survenir dans la prise de conscience des problèmes de l'éducation québécoise, au cours des années cinquante, consiste dans la publication d'une série de «billets» dans *Le Devoir* sous le pseudonyme de Frère Untel. L'auteur de ces lettres pamphlétaires, un frère mariste du Lac-Saint-Jean, dont le nom véritable est Jean-Paul Desbiens, stigmatise l'échec de l'enseignement du français et la faillite globale de notre système d'enseignement. Reconnaissant qu'il travaille à la hache, il s'attaque au Département de l'Instruction publique et à ses hauts fonctionnaires qu'il rend responsables d'à peu près tous les maux du système. Réunies l'année suivante en volume, *Les Insolences du Frère Untel* deviennent en quelque mois l'un des premiers best-sellers de l'édition québécoise. Le livre-pamphlet de Desbiens est, comme l'avait été en 1784 *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais, le brûlot qui met le feu aux poudres, marquant ainsi la fin d'une époque et le début d'une autre.

1.3

1.4 Les éléments de la crise

Lors de la Conférence provinciale de l'éducation en 1958, Arthur Tremblay avait déclaré que la fréquentation scolaire était «le premier problème à résoudre dans cette province.»⁴⁵ Trois ans, auparavant, à la lumière des mémoires présentés à la Commission Tremblay, le futur sous-ministre de l'Éducation, constatait qu'en plus de la fréquentation scolaire, le financement et la pénurie de personnel faisaient partie des grands problèmes qui se posaient dans le domaine de l'enseignement. De toute évidence, la crise de l'éducation était pluridimensionnelle : les problèmes du système

⁴³ *Ibid.*, p. 281.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 281.

⁴⁵ Arthur Tremblay, «La conjoncture actuelle en éducation», dans la Conférence provinciale de l'éducation, *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Montréal, Université de Montréal, 7-9 février 1958, Éditions Alerte, Saint-Hyacinthe, 1958, [180 p.], p. 70.

scolaire du Québec étaient à la fois d'ordre politique et structurel, administratif, financier et organisationnel, social, culturel et pédagogique.

Au départ, le système existant est lourd, complexe, plus ou moins cohérent. En principe il est unifié, mais, en pratique, il est bicéphale, les secteurs catholique et protestant travaillant chacun de son côté, comme des entités séparées⁴⁶. Au cours des ans, non seulement l'administration mais encore les programmes et les niveaux d'enseignement n'ont pas évolué de façon identique. En 1954, dans son mémoire à la Commission sur les problèmes constitutionnels, la Commission des Écoles catholiques de Montréal, frustrée dans ses efforts pour faire évoluer le primaire supérieur, ne craignait pas de dénoncer l'injustice de la situation existant entre les secteurs catholique et protestant:

Serait-il inopportun de souligner que les 10 000 élèves de langue française dans nos cours complémentaire et supérieur n'ont pas les mêmes privilèges dans les écoles publiques que les 1 500 élèves de langue anglaise, ni même que les 1 115 élèves de langues étrangères qui, dans certains cas nouvellement émigrés à Montréal, peuvent obtenir à moins de frais une instruction plus complète que les enfants des fondateurs du pays.⁴⁷

En 1960, le primaire protestant comporte six années, le primaire catholique en compte sept. Chez les protestants, la durée du *high school* est de 4 ou 5 ans et se termine avec la onzième année; chez les catholiques le secondaire va de la 8^e à la 11^e année, il a donc en principe une durée de quatre ans, mais, dans certaines filières, on y a ajouté une 12^e, une 13^e et même une 14^e année, afin de permettre à un certain nombre d'étudiants d'accéder à certaines facultés universitaires non traditionnelles. Toujours du côté catholique, le cours classique qui comprend une section de quatre ans considérée comme appartenant au secondaire et une section de quatre ans considérée comme appartenant au «collégial», mène au baccalauréat ès arts et à toutes les facultés universitaires traditionnelles comme la théologie, la médecine et le droit, ou non traditionnelles, comme les facultés des Sciences, Polytechnique, les

⁴⁶ *Rapport Parent I*, pp. 28-30, par. 50-52.

⁴⁷ Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles...*, p. 205.

Hautes Études commerciales. L'étudiant anglophone catholique ou protestant, qui accède à l'Université immédiatement après le secondaire, franchit les deux étapes du *junior* et du *senior college* et peut obtenir un baccalauréat général ou spécialisé en quatre ans. Le bachelier ès arts issu du cours classique enregistre donc un retard de deux ans par rapport aux finissants des *high schools* en sciences humaines ou en sciences tout court⁴⁸. Se référant aux exemples précédents, la Commission Parent fait de la durée globale uniforme des études une question de justice sociale⁴⁹.

La complexité des divers ordres d'enseignement s'est amplifiée au cours des ans. Du côté catholique, l'exemple le plus frappant vient de l'enseignement pré-universitaire et professionnel qui comprend six réseaux différents: celui des collèges classiques, celui des écoles normales, celui des institutions d'éducation familiale (écoles ménagères et instituts familiaux), celui des institutions d'enseignement spécialisé (instituts techniques, instituts techniques spécialisés et écoles de métiers), celui des collèges commerciaux indépendants et celui des universités. Ces réseaux ne sont pas complémentaires et ne forment pas un ensemble «cohérent et organique»⁵⁰. Ils fonctionnent indépendamment les uns des autres, et un seul, celui des collèges classiques, conduit directement à l'ensemble des facultés universitaires, alors que, pour le secondaire public, il faut souvent compter des années de propédeutique après la 11^e ou la 12^e années du secondaire afin de pouvoir entrer dans les facultés ou écoles non traditionnelles. En cas d'échec ou de réorientation de carrière, les passerelles d'un réseau à l'autre sont à toute fin pratique inexistantes, quoique la situation se transformera quelque peu dans les années cinquante. La Commission Parent est d'avis que la simple énumération de la variété et de la dispersion des institutions regroupées dans l'enseignement pré-universitaire et professionnel

⁴⁸ *Rapport Parent II*, p. 22, par. 32.

⁴⁹ *Rapport Parent II*, p. 35, par. 57.

⁵⁰ Ministère de l'Éducation du Québec, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Documents d'éducation 3, Québec, octobre 1967, [122 p.], p. 18, CDC 718 709.

«illustre le gaspillage d'énergie et de ressources» que cela représente⁵¹. Aucune autorité unique, aucun capitaine ne dirige cette arche de Noé énorme qui ne vogue pas toujours en mers calmes et dans la même direction. Les universités et les collèges classiques sont autonomes et sous contrôle de l'Église catholique, le ministère de la Jeunesse a la haute main sur les instituts de technologie et les écoles de métiers, les communautés religieuses ont la responsabilité des instituts familiaux et d'une majorité d'écoles normales et le Département de l'Instruction publique administre et supervise le primaire et le secondaire publics.

Mal et peu coordonné, ce système éclaté est aussi sous-financé. Entre 1944 et 1953, les dépenses totales consacrées à l'éducation triplent presque⁵²; entre 1954 et 1963, elles viennent bien près de quadrupler, passant de 193 millions\$ à 719 millions\$. Ce qui représentait 32% du budget total du gouvernement provincial. En 1963, le coût moyen par élève équivaut à 6,1% du produit national brut.⁵³ Cinq sources de financement sont possibles : les impôts fonciers prélevés par les commissions scolaires sur les propriétés des particuliers et des sociétés, les subsides du gouvernement provincial, les contributions en provenance du gouvernement fédéral (ex. l'entente fédérale-provinciale sur l'enseignement technique), les frais de scolarité payés par les parents ou par les élèves, et diverses sources comme les emprunts faits sur le marché des obligations, les dons des communautés religieuses.

Les revenus des commissions scolaires qui ont la charge du primaire et du secondaire public viennent de la perception de l'impôt foncier auquel s'ajoutent de subventions venant du gouvernement via le DIP. Jusqu'à la fin des années cinquante, ces subventions n'ont rien de statutaire. Et comme il n'y a pas de rôle d'évaluation provincial uniforme, les taux demandés pour l'impôt foncier varient d'une commis-

⁵¹ *Rapport Parent II*, p. 157, par. 260.

⁵² Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*, 1955, annexe 4 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay), [Québec], [407 p.], p. 93.

⁵³ *Rapport Parent V*, pp. 4 et 5, par. 384-387. Depuis 1961, l'impôt foncier ne représente plus que 25% du budget de dépenses des commissions scolaires. Le reste doit être en grande partie comblé par des subventions du gouvernement.

sion scolaire locale à l'autre et sont sources d'iniquité. On connaît, à cet égard, les distorsions engendrées par la répartition de la taxe foncière à Montréal, qui favorise les écoles protestantes⁵⁴. Quant aux collèges classiques et aux universités, ils ont droit, eux aussi, au régime des subventions du gouvernement, subventions de fonctionnement (basées sur le nombre d'élèves) et d'immobilisation, mais ils doivent compter principalement sur les frais de scolarité pour réussir à boucler leurs budgets. Dans son mémoire à la Commission Tremblay en 1954, la Fédération des collèges classiques indiquait que, pour la période allant de 1933 à 1953, les frais de scolarité et de pension exigés d'un élève pensionnaire oscillaient entre 350\$ et 450\$ par an et ceux exigés d'un externe entre 100\$ et 200\$⁵⁵. L'explosion démographique des années cinquante aidant, le financement de l'ensemble de l'éducation devient un véritable casse-tête et un problème de taille pour l'administration de la Province.

Au sujet de la fréquentation scolaire, Louis-Philippe Audet ne craint pas d'affirmer que l'école élémentaire «resta, à la fin du XIXe siècle et durant la première moitié du XXe la seule fréquentée par la majorité des écoliers. [...] Sur 100 élèves qui commençaient leurs études primaires, 46 seulement se rendaient jusqu'en 7^e année, 25 atteignaient la 8^e année, 17 entreprenaient leur 9^e et 2 seulement accédaient à la 12^e année.»⁵⁶ En 1954, Arthur Tremblay notait, quant à lui, qu'au cours classique, dans une cohorte de 100 élèves des années 30 observée à partir du primaire, seulement quatre (4) étaient parvenus à l'université⁵⁷. Dans son étude, placée en annexe au rapport de la Commission Tremblay, il en était arrivé à la conclusion que, comparés au système anglo-protestant québécois ou au système scolaire de l'Ontario, les rendements des écoles catholiques du primaire et du secondaire étaient «loin de d'atteindre aux objectifs implicites à tout système de formation générale : elles [les écoles catholiques] ne parviennent pas à conduire une

⁵⁴ Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles...*, pp. 42-43.

⁵⁵ Fédération des collèges classiques, *L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, Montréal, Fides, 1954, [325 p.], p. 131.

⁵⁶ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement...*, tome II, p. 277.

⁵⁷ Arthur Tremblay, *Les collèges et les écoles publiques. Conflit ou coordination?*, Québec, PUL, 1954, [141 p.], p. 70.

proportion suffisante des jeunes générations aux niveaux de culture ou de formation générale qu'elles pourraient et devraient normalement atteindre»⁵⁸. Les statistiques proposées par Tremblay pour l'année académique 1949-50 étaient on ne peut plus éloquentes : jusqu'à la 5^e année la comparaison des inscriptions entre le système québécois anglophone, francophone et le système ontarien donnait des résultats à peu près égaux. L'écart commençait toutefois à se creuser à partir de la 6^e année entre les garçons catholiques et les garçons et filles protestantes. Les pourcentages des anglophones québécois coïncidaient presque totalement avec ceux des Ontariens⁵⁹. Comme plusieurs autres, le directeur-adjoint de l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval liait ensemble le problème de la fréquentation scolaire, ou de la scolarisation, et celui de la gratuité scolaire.

En fait, la sous-fréquentation (ou la sous-scolarisation) du système franco-catholique scolaire québécois constituait une maladie presque congénitale, remontant très loin dans le temps, aussi loin qu'à l'époque de l'Institution royale et des écoles de fabrique. Andrée Dufour signale qu'en 1929 le pourcentage des élèves catholiques qui complètent leur cours primaire est de 24 % et qu'il atteint 48% dix ans plus tard⁶⁰. Elle mentionne également que l'abandon scolaire arrive très tôt dans la vie des enfants : «En 1931, à peine les deux tiers des enfants de 14 ans sont encore à l'école. Comme au XIX^e siècle, la majorité des jeunes quittent les salles de classe après leur «communion solennelle»⁶¹. À ce chapitre, le bilan du Québec est, une fois de plus, beaucoup plus sombre que celui de l'Ontario, alors qu'en 1931, 80% des jeunes ruraux de 14 ans sont toujours sur les bancs de l'école. Dufour est d'avis que l'absence d'obligation scolaire et le travail des enfants sur la ferme sont les

⁵⁸ Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude...*, p. 37.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 36, tableau X. Chez les francophones, le pourcentage des inscriptions dégringole de 63% (6^e), à 47% (7^e), 29% (8^e), 21% (9^e), 13% (10^e) et 9% (11^e); chez les anglophones, les pourcentages sont respectivement de 71% (6^e), 64% (7^e), 60% (8^e), 50% (9^e), 36% (10^e) et 25% (11^e). Ces derniers pourcentages coïncident presque totalement avec ceux des étudiants ontariens : 73% (6^e), 65% (7^e), 60% (8^e), 53% (9^e), 40% (10^e) et 25% (11^e).

⁶⁰ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, [124 p.], p. 74.

⁶¹ *Ibid.*, p. 74.

principales causes d'abandon dans les régions rurales, alors que, dans les régions urbaines, c'est l'industrialisation, qui, parce qu'elle utilise une main-d'œuvre non qualifiée et jeune, entrave la poursuite des études⁶². Pendant toute cette période, l'assiduité demeure aléatoire. Le taux de scolarisation par âge s'accroîtra d'une façon importante entre 1961 et 1967⁶³.

L'augmentation de la fréquentation scolaire et la gratuité scolaire, revendiquée notamment par les associations d'étudiants, deviennent, dans les circonstances, des conditions essentielles pour atteindre l'enjeu primordial de la révolution scolaire souhaitée : sa démocratisation⁶⁴. Dans le contexte politique et social de l'époque, la notion de démocratisation peut s'entendre dans deux sens principaux : le premier concerne l'accès des étudiants à tous les niveaux ou ordres d'enseignement, quelles que soient leur origines sociales et leur condition de fortune et celle de leurs parents; la seconde porte sur le caractère représentatif de certaines institutions existantes comme les commissions scolaires et le Conseil de l'Instruction publique. Dans le premier cas, on réclame la gratuité scolaire à tous les niveaux d'enseignement, dans le second on recommande que l'élection des commissaires ne soit plus le privilège exclusif des propriétaires mais étendu aux locataires, et que la composition du Conseil ne soit plus la chasse-gardée des évêques et d'une certaine élite. Dès 1961, le gouvernement modifie les règles du jeu dans le secteur des commissions scolaires et, deux ans plus tard, dans le premier volume de son *Rapport*, la Commission Parent,

⁶² *Ibid.*, pp. 74, 75.

⁶³ Alors que pour les 14 ans, le progrès est d'un peu plus de 1% (de 92,4 à 93,7%), pour les 15 ans, il est de 11,4%, pour les 16 ans de 18% pour les 17 ans de 14%, pour les 18 ans de 10% et pour les 19 ans de 6%. (Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement...* tome II, p. 459, tableau LXII.

⁶⁴ Plusieurs grands acteurs de l'époque se sont servis de la démocratisation comme clef de voûte expliquant et justifiant tous les changements de la réforme scolaire des années soixante. Pour Arthur Tremblay, le problème de la démocratisation se posait à quatre niveaux : celui des institutions (politique), du financement, de la scolarisation et de la pédagogie (Arthur Tremblay, «La démocratisation de l'enseignement» dans *Le Rapport Parent dix ans après*, Montréal, Bellarmin, 1975, [163 p.], pp. 27-57). Plus près de nous, pour Guy Rocher, un membre influent de la Commission Parent, il y a eu quatre démocratisations : celle de l'accessibilité à une meilleure éducation pour tous, celle de l'autorité responsable, celle des administrations scolaires locales et, enfin, celle du financement des différentes institutions (Guy Rocher, «Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 117-129.

en proposant la création d'un ministère de l'Éducation et la création d'un Conseil supérieur de l'éducation consultatif, sonne le glas du Conseil de l'Instruction publique. D'autres poussent plus loin leurs exigences et voient, dans la création d'un ministère de l'Éducation, l'expression par excellence du nouvel esprit démocratique qui devrait amener le gouvernement à assumer pleinement toutes ses responsabilités et à reprendre en main tous les pouvoirs qui sont de son ressort.

En ce qui a trait aux enseignants, deux problèmes sont clairement identifiés vers le milieu des années cinquante: leur pénurie et les lacunes de leur formation. Dès 1955, Arthur Tremblay prévoyait qu'en raison du manque d'institutrices, le total d'enseignants non diplômés atteindrait facilement le nombre de 5 000 en 1960⁶⁵. Le nombre insuffisant d'écoles normales, l'instabilité du personnel enseignant, les conditions de travail difficiles des instituteurs laïcs (salaire et climat de travail), l'insécurité professionnelle, telles étaient, selon Tremblay, les principales causes de cette situation désastreuse. S'ajoutaient à cette pénurie générale des pénuries particulières de professeurs masculins dans les régions rurales et de professeurs spécialisés (direction des études, orientation, l'enseignement correctif, etc.). Selon des statistiques du Département de l'Instruction publique, le réseau comptait, en 1961-1962, l'enseignement supérieur exclus, 66 500 enseignants⁶⁶. Et, si l'on se reporte au *Rapport Parent*, les besoins prévus dans ce secteur, au plan du recrutement à venir, commandaient un coup de barre énergique: «En plus d'assurer le perfectionnement et le recyclage des maîtres en fonction, les centres de formation pédagogique devront préparer, chaque année, à partir de 1966-1967, environ 6 500 nouveaux maîtres catholiques et quelque 500 maîtres protestants pour les treize premières années du cours d'études. Ce nombre annuel se maintiendra, avec quelques fluctuations, il est vrai, au moins jusqu'en 1976-1977.⁶⁷» Et alors qu'en 1955 on

⁶⁵ Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude...*, pp. 55, 56. Tremblay avait calculé qu'en 1951-1952, à la suite de l'inscription de 33 500 enfants catholiques sous contrôle, il aurait fallu 1200 enseignants supplémentaires et remplacer 2 125 professeurs qui quittaient ou allaient à la retraite.

⁶⁶ *Rapport Parent II*, p. 290, par. 426.

⁶⁷ *Rapport Parent II*, p. 296, par. 432 et p. 298, par. 433.

n'entrevoyait, comme solution aux problèmes de pénurie d'enseignants et d'insuffisance de leur formation, qu'une augmentation du nombre d'écoles normales et un remaniement timide des programmes, en 1964, la Commission Parent optait pour la disparition des écoles normales et le déplacement de la formation des maîtres vers l'université, avec, à la clé, un ambitieux programme de réforme des études et de la pédagogie⁶⁸.

Claude Corbo résume bien, nous semble-t-il, l'état de la situation et les principaux éléments de la crise de l'éducation au tournant des années soixante lorsqu'il écrit : «Ainsi, le système d'éducation québécois—du moins celui que fréquentent les francophones—apparaît-il comme archaïque, mal et peu coordonné, sous-financé, sous-fréquenté, fragmenté, disparate, peu adapté aux exigences d'une société industrialisée et majoritairement urbanisée. Le système d'éducation retarde nettement par rapport à l'évolution de la société québécoise que le cinéma, la radio et la télévision bouleversent et modernisent à un rythme accéléré. Et ce système d'éducation est fort peu démocratique; la richesse des parents conditionne lourdement la possibilité pour les enfants d'acquérir une formation secondaire complète et une formation universitaire.⁶⁹»

⁶⁸ *Rapport Parent II*, pp. 302-309, par. 439-453.

⁶⁹ Claude Corbo, *Repenser l'école...*, p. 11.

CHAPITRE II

LE MODÈLE VIRTUEL DE L'INSTITUT

Au chapitre précédent, nous avons évoqué la crise qui a secoué l'enseignement au Québec dans les années 1950 et les grands débats qu'elle a suscités. La prospérité économique de l'après-guerre et l'explosion démographique avaient créé un climat propice aux changements et aux remises en question de toutes sortes. L'augmentation du niveau de vie avait suscité des attentes et fait naître des besoins, et l'arrivée à l'école de centaines de milliers d'enfants avait fait peser sur le système d'éducation québécois des pressions qu'il n'était pas en mesure de canaliser et de digérer.

2.1 Une commission royale d'enquête

La crise de l'éducation, du reste, se manifeste de différentes façons. L'absence d'une autorité politique unifiée et responsable fait que les centres de décision et les autorités se multiplient. L'éclatement et l'éparpillement du système d'éducation (en fait il y en a deux, catholique et protestant) aboutissent à un fouillis de filières de formation et de programmes qui sont le plus souvent étanches et incompatibles¹ et, plus particulièrement, au niveau du post-secondaire et du pré-universitaire. Il faut compter aussi avec la sous-scolarisation massive du secteur francophone qui, depuis belle lurette, traîne derrière le secteur anglophone et les étudiants ontariens. Quant au sous-financement du système, un aspect souvent évoqué, il ne fait que s'accroître avec l'explosion démographique vécue et se complique en raison du fait que la fiscalité du Québec est plutôt incertaine et balbutiante. Cette explosion démographique a aussi des répercussions dramatiques sur le personnel enseignant,

¹ Claude Corbo, *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, PUM, 2002, [434 p.], pp. 14-17.

dont la formation est de moins en moins adéquate et le recrutement nettement insuffisant.

Sur le plan politique, la fin du règne de l'Union nationale montre que l'héritage laissé par Maurice Duplessis, décédé en 1959, est fragile et difficile à assumer. Le premier successeur du «cheuf», Paul Sauvé, succombe à la tâche après quelques tentatives de remise en ordre, et le second, Antonio Barrette, est vite dépassé par les événements. Des élections sont nécessaires et inévitables. Le 22 juin 1960, l'«équipe du tonnerre», sous la direction de Jean Lesage, prend le pouvoir et s'attelle à la tâche de changer le Québec et de le refaire en fonction du programme électoral ambitieux qu'il a présenté aux électeurs². Très élaboré, ce programme comporte un train de mesures concernant aussi bien l'expansion économique, les richesses naturelles, l'agriculture et le bien-être social que les finances publiques, la réforme du fonctionnarisme et la réforme électorale. Parmi les mesures concrètes envisagées, mentionnons la rédaction d'un nouveau Code du travail, l'institution d'un système public d'assurance hospitalisation, la révision du statut de la femme mariée et la création d'une commission royale d'enquête sur l'éducation³. Au chapitre de l'éducation, on promet également la remise d'allocations familiales aux parents dont les enfants de 16 à 18 ans sont toujours aux études, la gratuité scolaire à tous les niveaux jusqu'à l'université, la gratuité des manuels scolaires dans tous les établissements qui dépendent du Département de l'Instruction publique, la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans, la prise en charge de toutes les dettes scolaires, la création d'une Commission provinciale des universités et, pour les écoles techniques et les instituts de technologie, l'adaptation de l'enseignement aux conditions nouvelles et au progrès constant de la science et de la technologie dans l'industrie.

² Jean-Louis Roy, *Les programmes électoraux du Québec. Un siècle de programmes politiques québécois*, tome II, 1931-1966, Montréal, Leméac, 1971, [465 p.], pp...

³ *Ibid.*, p. 379.

La loi créant la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec est approuvée le 28 février 1961 et sanctionnée le 24 mars suivant. Ses membres sont nommés par un arrêté en conseil du 21 avril 1961 (1031). Le législateur demande à la commission de faire «une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement dans la Province [de Québec]», étant donné «qu'il existe de multiples problèmes à tous les niveaux de l'enseignement», que «la nécessité d'une telle étude a été signalée dès 1956 par le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels», et «que cette recommandation a été suivie de nombreuses demandes formulées de toutes parts.⁴» Le mandat de la Commission présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent porte plus spécifiquement sur l'organisation et le financement du système, deux aspects de l'enseignement qui ont fait l'objet de multiples débats, au cours des années cinquante. Claude Corbo a raison d'écrire que lorsque la Commission Parent «entreprit ses travaux, elle put compter sur un capital important d'idées, de réflexions et d'hypothèses de réformes patiemment accumulé pendant la décennie précédente.⁵» Le champ d'investigation de la commission d'enquête était donc passablement déblayé et quelque peu miné, étant donné que tout un chacun y était allé de son diagnostic et de ses pistes de solutions.

Les neuf membres de la Commission viennent d'horizons divers. Sept appartiennent au monde de l'éducation, dont cinq en provenance du milieu universitaire, un autre vient du monde des affaires, et le dernier est directeur du journal *Le Devoir*. Arthur Tremblay, qui siège comme commissaire-adjoint sans droit de vote a obtenu un congé de l'Université Laval pour travailler comme conseiller technique au ministère de la Jeunesse et principal conseiller de Paul Gérin-Lajoie. Un des commissaires est ecclésiastique et l'autre religieuse. Deux sont des femmes⁶. À

⁴ *Rapport Parent I*, p. viii.

⁵ Claude Corbo, *L'éducation pour tous...*, p. 18.

⁶ Voici la liste des membres de la Commission Parent : Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval (président), Gérard Filion, directeur du *Devoir* (vice-président), Paul Larocque, secrétaire-adjoint de Aluminium Ltd, David Munroe, directeur de l'Institut d'éducation de l'Université McGill, Sœur Marie-Laurent de Rome [Ghislaine Rocquet], religieuse de Sainte-Croix, professeure de philosophie au Collège Basile-Moreau, un collège classique de filles, Jeanne Lapointe, professeure à la

l'époque, certains ont souligné le peu de représentativité de la Commission composée, en majorité, de cinq personnes issues du monde universitaire, mais, dans l'esprit de Paul Gérin-Lajoie et du premier ministre Jean Lesage responsables du choix des candidats, les préoccupations et les objectifs étaient d'un autre ordre. Il s'agissait principalement de ne pas apeurer les milieux ecclésiastiques.

Le mandat initial de la Commission Parent expirait le 3 décembre 1962⁷. Ce mandat sera prolongé en 1963 et ne prendra fin qu'en 1966. Une intervention du ministre Gérin-Lajoie, pressé par la conjoncture politique et électorale de la fin du premier mandat des libéraux en 1964, amène la commission à changer ses plans : elle accepte de remettre son rapport par tranches au lieu de suivre l'usage voulant qu'on le rende public uniquement à la fin des travaux. Les différents volumes des trois parties du rapport seront publiés à trois dates différentes, soit avril 1963, novembre et décembre 1964 et mai 1966.

La Commission Parent reçoit plus de 300 mémoires, rencontre plusieurs dizaines de groupes et de spécialistes, tient des audiences publiques et privées, consacre des milliers d'heures à des discussions internes, se déplace à plusieurs reprises à l'intérieur des limites de la province, fait quelques voyages à l'étranger, notamment aux États-Unis et en Europe. Après «[...] un énorme travail intérieur et [...]de très longues discussions» et à travers «beaucoup de conflits⁸», elle propose une synthèse immense, «un document considérable» nous dit Corbo⁹, comprenant un total de 1485

faculté des Lettres de l'Université Laval, John McIlhone, directeur-adjoint des études à la Commission des Écoles catholiques de Montréal, Guy Rocher, directeur du Département de sociologie à l'Université de Montréal et Arthur Tremblay (membre-adjoint). Louis-Philippe Audet et Michel Giroux agissent comme secrétaires, C.W. Dickson comme secrétaire-adjoint et Guy Houle comme conseiller juridique. Après la nomination de Gérard Filion au poste de président de la Société générale de financement, en juillet 1964, David Munroe devient vice-président et Filion continue de siéger, mais participe de loin aux travaux de la Commission. Arthur Tremblay démissionne de son poste de membre-adjoint au moment de sa nomination comme sous-ministre de l'Éducation, le 13 mai 1964.

⁷ Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1989, p. 239 et *Rapport Parent I*, texte de la loi instituant la commission, p. viii.

⁸ Claude Corbo, *L'éducation pour tous...*, p. 40. Les citations sont empruntées à Guy Rocher.

⁹ *Ibid.*, p. 42.

pages et 576 recommandations et tenant en cinq volumes¹⁰. En plus d'être une brique, le *Rapport Parent*, est également une bible. Claude Corbo le considère comme un texte fondateur dont l'influence est capitale sur le plan historique et sur le plan social. Tel quel, c'est d'abord le constat d'un échec, mais aussi et surtout une réflexion en profondeur, assortie d'une proposition globale de réforme, et accompagnée d'un mode d'emploi détaillé.

2.2 Une proposition de réforme globale

Le rapport est très structuré et obéit à une logique interne serrée. Dans un premier temps, on s'attarde aux structures supérieures du système scolaire de la Province de Québec qu'il s'agit de réformer. Il est question ensuite du système réformé et de ses structures pédagogiques : d'abord les structures et les niveaux d'enseignement et ensuite les programmes d'études et les services éducatifs. Au cours de la troisième et dernière étape, on s'attarde à l'administration de l'enseignement : on examine d'abord la diversité religieuse et culturelle et la diversité de l'administration; ensuite le financement et le rôle des différents agents de l'éducation.

Comment résumer, sans le trahir ni le dénaturer, le contenu du *Rapport Parent*? La recommandation majeure du *Rapport Parent*, ce que j'appellerais la recommandation choc, c'est, évidemment, celle de la création d'un ministère de l'Éducation avec son pendant le Conseil supérieur de l'Éducation. À ce sujet, Corbo affirme que le rapport «ferme la parenthèse ouverte en 1875 par l'abolition du ministère de l'Instruction publique¹¹». Effectivement, il redonne au pouvoir politique la responsabilité ultime qu'il avait bradée, en 1875, pour des raisons à la fois idéologiques et pratiques, soit la croyance que la responsabilité de l'éducation appartenait essentiellement à l'Église

¹⁰ *Ibid.*, p. 42.

¹¹ Claude Corbo, *L'éducation pour tous...*, p. 42. Yvan Lamonde rappelle justement que la position traditionnelle de l'Église catholique de l'époque s'appuyait sur une théorie ultramontaine du rôle supplétif de l'État en matière d'éducation et de services sociaux (hôpital, hospices, asiles), la responsabilité première en ces matières lui revenant de droit, l'État ne devant intervenir qu'en dernière extrémité. Yvan Lamonde, *Histoire sociale des idées au Québec (1896-1929)*, Montréal, Fides, 2004, 328 pages, pp. 79, 80.

catholique et qu'on devait la dégager de la politique politicienne et, en deuxième lieu, le fait que les sources de revenu du nouveau gouvernement provincial étaient à toute fin pratique inexistantes. Ce faisant, la Commission Parent frappe un grand coup. Pierre angulaire de tout le système public, le ministère corrige les déficiences engendrées par l'initiative privée et devient un instrument de décision, de coordination et de planification. La recommandation concernant le ministère de l'Éducation est d'ailleurs lapidaire et résume bien le mandat du futur titulaire : «Nous recommandons la nomination d'un ministre de l'Éducation dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public.¹²» Le sont tout autant celles concernant le Conseil supérieur de l'Éducation : il conseille le ministre à titre consultatif et son fonctionnement doit être unifié, en clair protestants et catholiques y siègent sur un pied d'égalité¹³. La création du ministère de l'Éducation donne lieu à un bras de fer entre le gouvernement et l'épiscopat québécois, mais, au bout du compte, le ministère finit par voir le jour, le 13 mai 1964.

Sur cette base, et logique avec elle-même, la Commission Parent procède par la suite au réaménagement des niveaux ou des ordres d'enseignement, depuis le préscolaire jusqu'à l'université. Désormais, l'élémentaire aura une durée de 6 ans, le secondaire de cinq et les trois grades universitaires prévus seront, pour les universités de langue française, la licence, le diplôme d'études supérieures et le doctorat, avec comme équivalents pour les universités de la langue anglaise *bachelor*, *master* et *doctor*¹⁴. Le premier grade demandera au moins trois années d'études après le diplôme de 13^e année et au plus quatre années, le second une ou deux années supplémentaires d'études et de recherches, et le troisième, au moins trois années d'études et de recherches après le premier grade¹⁵. La suggestion concernant la terminologie des grades pour les universités francophones ne sera pas retenue,

¹² *Rapport Parent I*, p. 88, par. 143, recommandation 1.

¹³ *Ibid.* p. 88, par. 143, recom. 2 et 3.

¹⁴ *Rapport Parent II*, p. 248, par. 374, recommandation 113.

¹⁵ *Ibid.*, p. 248, par. 374, recommandation 111.

puisque la terminologie anglaise se généralisera dans toutes les universités, francophones comme anglophones. Autre point important et qu'il faut interpréter dans le contexte des projets des jésuites qui désiraient créer des universités à partir du Collège Sainte-Marie et du Loyola College, la Commission recommande de créer, en prévision de l'afflux d'étudiants à l'université dans les années à venir et afin de favoriser la décentralisation des études supérieures, des universités à charte limitée et des centres universitaires et non de nouvelles universités à charte non limitée. Les universités à charte limitée auraient le mandat de donner l'enseignement de premier cycle universitaire, avec le diplôme afférent; desservir un bassin de population pouvant leur assurer au moins 2 000 étudiants; posséder les bibliothèques et les laboratoires appropriés et avoir à leur service, pour chaque département, un corps professoral dont au moins le tiers détient un doctorat ou l'équivalent, «les autres professeurs étant en rédaction de thèse.¹⁶» Quant aux centres universitaires, ils devraient être rattachés à une université-mère, être assurés de pouvoir accommoder au moins 1 000 étudiants, donner la première ou les deux premières années de la licence (*bachelor*) dans des disciplines de base et les sciences de l'éducation, et disposer d'un personnel enseignant dont la qualité se compare à celui des universités à charte limitée¹⁷. La création de l'Université du Québec en 1969 s'inscrit dans la foulée de ces recommandations, avec cependant des variantes importantes.

La Commission Parent va beaucoup plus loin. Elle introduit entre le secondaire et l'universitaire, le pré-universitaire et le professionnel, d'une durée de deux ou trois ans, selon que l'on appartient au premier secteur ou au second. Appelé *institut*, le pré-

¹⁶ *Rapport Parent II*, p. 249, par. 374, recommandations 118, 119, 120.

¹⁷ *Ibid.*, recommandation 121. La recommandation 124 précise que tout nouvel établissement universitaire soit créé en corporation par une loi réservant à l'État la nomination d'au moins la majorité des membres du conseil d'administration et reconnaissant aux enseignants et à divers groupes intéressés à l'enseignement le droit de proposer à l'État la nomination de personnes de leur choix (recommandation 124). On recommande également qu'au moins une université à charte limitée de langue française soit créée immédiatement à Montréal (recommandation 125), qu'une autre de langue anglaise soit formée à partir du regroupement des ressources du Loyola College, du Marianopolis College, du Thomas More Institute et du St. Joseph Teachers College (recom. 126) et que des centres d'études universitaires soient créés pour la région de la Mauricie-Nicolet, du Saguenay-Lac-St-Jean et du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie (recommandation 127).

universitaire et professionnel est à la fois un ordre d'enseignement (le collégial) et une institution. Cette nouvelle articulation du système permet de fixer une durée globale des études égale pour toute le monde, catholiques comme protestants. Elle régularise également le passage naturel d'un ordre à un autre en cas de succès, et, en cas d'accidents de parcours, donne la possibilité de se réorienter facilement à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement, bref de progresser normalement dans la scolarisation, selon ses goûts et ses aptitudes. La polyvalence de l'enseignement est au cœur de la nouvelle articulation du secondaire et de l'institut.

L'argumentaire général de la Commission repose sur ce qu'elle appelle la «triple fin d'un système d'éducation»: «donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société.¹⁸» Elle fait reposer le premier objectif sur deux déclarations des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant de l'Organisation des Nations unies (ONU). Pour le reste, il faut savoir combiner la formation générale et la spécialisation, «puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne», et, globalement, se situer dans une perspective humaniste¹⁹. Il faut tenir compte également de la place de l'État qui doit «assumer une responsabilité accrue dans l'enseignement²⁰», prendre en considération le pluralisme des cultures et la préoccupation centrale de la réforme proposée qui est celle de la démocratisation de l'enseignement²¹, et proposer un enseignement centré sur l'étudiant, qui respecte l'intelligence et qui contribue au développement de l'homme social. La meilleure éducation pour tous, tel est le slogan que pourrait brandir la Commission Parent. Telle est, en tout cas, la préoccupation centrale de son rapport²².

Au moment d'aborder la question de la professionnalité, une question délicate qui, à l'époque, a fait couler beaucoup d'encre, dépenser beaucoup de salive et a pris

¹⁸ *Rapport Parent I*, p. 75, par. 116. Voir également *Rapport Parent IV*, p. 6, par. 5.

¹⁹ *Rapport Parent II*, p. 12, par. 18.

²⁰ *Rapport Parent IV*, p. 6, par. 6.

²¹ *Rapport Parent IV*, p. 7, par. 8.

²² *Rapport Parent IV*, p. 10, par. 12.

trop souvent le haut du pavé, la Commission Parent se sent obligée de faire un long rappel de l'évolution historique du système scolaire québécois à partir de 1841-1842. Ce rappel occupe, du reste, une place importante dans les solutions retenues. La Commission part de deux principes généralement admis : la neutralité de l'État en matière religieuse et la liberté de conscience²³. Elle invoque également le fait que l'État doit avoir pour première obligation d'assurer un enseignement public complet²⁴ et soutient que le Québec «s'engage dans une réforme pédagogique qui impose le regroupement des établissements dans de plus vastes ensembles et la création de nouveaux complexes scolaires.²⁵» Elle affirme, enfin, que le pluralisme religieux est un fait de société qu'il faut savoir reconnaître et que le domaine de l'éducation est tributaire d'un contexte historique bien précis. Elle en arrive à la conclusion que la confessionnalité ou la non-confessionnalité se situent au niveau de l'école et de l'enseignement et non au niveau des structures administratives locales ou provinciales²⁶. Parmi les quatre options qu'elle examine, elle retient la quatrième, celle-ci consistant «à organiser et à faire fonctionner, sur une pied d'égalité dans le secteur public, à la fois un enseignement non-confessionnel et un enseignement confessionnel, le premier pouvant dispenser, en marge du programme régulier, un ou plusieurs cours de religion distincts, et le second pouvant se diviser, suivant l'importance et les besoins des diverses confessions religieuses, en deux branches ou plus.²⁷» Il faut préciser ici que, pour la Commission Parent, le système non-confessionnel reste marginal par rapport au système confessionnel et qu'il ne pourrait être complet que là où le nombre le justifie, c'est-à-dire dans des villes comme Québec ou Montréal, ou encore dans des agglomérations où le bassin de population est suffisant.

²³ *Rapport Parent IV*, p. 31, par. 50.

²⁴ *Rapport Parent IV*, p. 34, par. 55.

²⁵ *Rapport Parent IV*, p. 37, par. 59.

²⁶ *Rapport Parent IV*, pp. 41,42, par 69.

²⁷ *Rapport Parent IV*, p. 66, par. 105.

Comme politique générale, la Commission recommande que «[...] le système d'enseignement public du Québec respecte la diversité des options religieuses des parents et des élèves et offre le choix entre un enseignement catholique, un enseignement protestant et un enseignement non-confessionnel, dans la mesure où les exigences de la qualité de l'enseignement pourront être respectées dans chaque cas.²⁸» Du même souffle, elle recommande que les Commissions scolaires et les corporations d'institut n'aient aucun caractère confessionnel²⁹. La confessionnalité devrait se décider au niveau de chacun des établissements locaux. Ajoutons ici que la Commission reconnaît aussi le principe de l'existence de l'enseignement privé et demande qu'une loi spéciale soit votée pour en assurer le contrôle et la réglementation³⁰. Elle répartit les établissements du privé en deux catégories, privée et semi-publique, et souhaite qu'une politique de subvention soit mise sur pied en fonction d'un critère d'utilité ou de service public³¹.

Préconisant une nouvelle approche de la pédagogie, la Commission Parent se déclare en faveur d'une pédagogie active «où l'élève ou l'étudiant jouent un rôle nouveau et élargi dans leur propre formation³²», avec utilisation des nouvelles technologies et des nouveaux moyens de communication et une modernisation du contenu des programmes et des matières à enseigner. Cela l'amène à faire une autre recommandation choc : celle de transférer au niveau universitaire la formation des enseignants et de l'ensemble du personnel scolaire. Et, très attentive à la situation qui prévaut au début des années soixante, elle insiste sur la nécessité de développer le secteur de l'éducation aux adultes qu'elle préfère appeler l'éducation permanente.

²⁸ *Rapport Parent IV*, pp. 89, 90, par. 147, recommandation 1.

²⁹ *Ibid.*, p. 90, par. 147, recommandation 2.

³⁰ *Rapport Parent IV*, p. 234, par. 377, recommandation 64.

³¹ *Ibid.*, recommandation 68.

³² Claude Corbo, *L'éducation pour tous...*, p. 44.

2.3 L'institut tel que vu par la Commission Parent

C'est dans cette optique d'une meilleure éducation pour tous qu'il faut voir la création du nouvel ordre d'enseignement préconisé pour faire le pont entre le secondaire et l'enseignement supérieur ou universitaire. Nous avons, au chapitre précédent, indiqué comment la fragmentation du système en place (les six réseaux) aboutissait à un fouillis, une macédoine, une véritable tour de Babel, une dispersion des forces et un gaspillage d'énergies et de ressources³³. Pour les élèves, il était une source de confusion et d'injustice³⁴.

Pour la Commission Parent, les grands objectifs de l'enseignement pré-universitaire et professionnel se déclinent de la façon suivante: 1^e assurer au plus grand nombre possible d'étudiants, qui en ont les aptitudes, la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; 2^e cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; 3^e favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; 4^e hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel; 5^e uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures; 6^e mieux préparer les étudiants à entreprendre ces études supérieures³⁵. Ce faisant, on veut favoriser la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13^e année d'études inclusivement, un objectif très ambitieux³⁶.

Et les commissaires ajoutent ce commentaire souvent cité : «On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures.³⁷» Pour eux, cette réforme, qui ne sera pas facile, est nécessaire afin de résoudre les

³³ Pour la macédoine, voir Paul Gérin-Lajoie, «Combats d'un révolutionnaire....», p. 73. Pour le reste, voir *Rapport Parent II*, pp. 156, 157, par. 260.

³⁴ *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Documents d'éducation no 3*, Québec, Ministère de l'Éducation, octobre 1967, 122 pages, p. 26, CDC 718 709.

³⁵ *Rapport Parent II*, p. 162, par. 269.

³⁶ *Rapport Parent II*, p. 186, par. 302, recommandation 82.

³⁷ *Rapport Parent II*, p. 162, par. 269.

problèmes existants et de répondre aux exigences de l'avenir. À ce propos, ils ajoutent :

Il faut corriger la dispersion d'énergies par un regroupement audacieux; il faut briser les cloisonnements inutiles par un système polyvalent; il faut sortir de la confusion par des structures simples et cohérentes. Du même coup, nous croyons qu'on améliorera la qualité de l'enseignement; on donnera à tous la chance de faire des études plus poussées; on favorisera une meilleure orientation en fonction des goûts et des aptitudes.³⁸

On croit, du reste, que les objectifs proposés sont réalistes et que le regroupement de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel est une formule originale, inédite, «une entreprise nouvelle, qui exigera qu'on déploie beaucoup d'imagination pour la réaliser et en expérimenter diverses formules.³⁹» Autrement dit qui exigera beaucoup de flexibilité au niveau des programmes et de la pédagogie, en raison du fait que les futurs étudiants seront à la fois en période d'orientation et de spécialisation. Pour y arriver, on suggère trois sortes de cours, cours communs, cours de spécialités et cours complémentaires à la spécialité. En ce qui concerne les cours communs, il faudra en réduire le nombre au minimum : la langue maternelle, la langue seconde, l'éducation physique et la philosophie⁴⁰. À l'intérieur des cours de spécialité et complémentaires à la spécialité, la Commission retient huit disciplines fondamentales⁴¹. Un tiers du programme de chaque étudiant devrait être consacré aux cours communs, l'autre tiers aux cours spécialisés et le dernier tiers aux cours complémentaires ou connexes⁴².

Quant à la durée de ce nouvel ordre d'enseignement, «complet en lui-même», la Commission Parent n'est pas fixée d'une façon définitive, ce qui causera des problèmes à l'étape du Comité de planification créé l'année qui suit le dépôt de la deuxième

³⁸ *Ibid.*, pp. 162, 163, par. 269.

³⁹ *Rapport Parent II*, p. 163, par. 270.

⁴⁰ *Rapport Parent II*, pp. 165, 166, par. 274.

⁴¹ Les disciplines retenues sont : les humanités (langues, littérature), les arts (arts plastiques et arts rythmiques), les mathématiques, les sciences (physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, géologie, astronomie), les sciences de l'homme (histoire, géographie, sociologie, économie politique, psychologie), la philosophie, les sciences religieuses et morales et l'éducation physique. *Rapport Parent II*, p. 166, par. 275.

⁴² *Rapport Parent II*, p. 168, par. 276.

tranche du rapport. Cette durée devrait être d'une façon générale de deux ans pour les deux secteurs (général et professionnel), mais «il faudra cependant prévoir que l'institut accueillera les étudiants pour des périodes variées.⁴³»

La Commission Parent résume ainsi ce nouvel ordre d'enseignement pré-universitaire et professionnel:

Celui-ci correspond à un cours d'études d'une durée de deux ans après la 11^e année; il est ouvert à tout étudiant qui a obtenu son diplôme d'études secondaires et a satisfait aux normes d'admission établies par le ministère de l'Éducation. L'enseignement pré-universitaire et professionnel s'adresse à tous les étudiants qui se destinent aux études supérieures, pour lesquelles il est la seule voie d'accès; il assure la formation professionnelle de la plupart des étudiants qui, à ce niveau, se préparent en vue d'un emploi ou d'un secteur d'emplois. Le cours complet est couronné par le diplôme d'enseignement pré-universitaire et professionnel. Le ministre de l'Éducation peut exceptionnellement autoriser que certains cours professionnels d'une seule année soient donnés dans l'institut à l'intention d'étudiants admissibles en 12^e année et que quelques types particuliers de formation professionnelle soient confiés à des établissements spécialisés.⁴⁴

Quant à la proportion d'étudiants susceptibles de s'inscrire à chacun des secteurs de cet ordre d'enseignement, on a évoqué un total de 30% et de 40% au général et de 60% et 70% au professionnel⁴⁵. Distinguant l'enseignement pré-universitaire et l'enseignement professionnel, la Commission Parent écrit «On a établi à 20% la proportion maximum d'une génération engagée dans les études pré-universitaires, correspondant à l'actuel cours <collégial>, et à 28% la proportion maximum de jeunes en mesure de poursuivre des études professionnelles de ce niveau.⁴⁶».

⁴³ *Rapport Parent II*, p. 168, par. 277.

⁴⁴ *Rapport Parent II*, pp. 171, 172, par. 282. La 11^e année équivaut au Secondaire V d'aujourd'hui.

⁴⁵ Voir *Rapport préliminaire [I] de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel [1]*, 7 février 1967, p. 12 où il est mentionné que, «d'une façon idéale, plus de 60 % des étudiants inscrits dans des collèges de formation générale et professionnelle devraient poursuivre des études professionnelles terminales, [...]».

⁴⁶ *Rapport Parent II*, p. 294, par. 431. Cette affirmation s'appuie sur le *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, vol. 2, chap. 11, publié en 1962.

Concrètement, cette proportion de 2 étudiants au général pour trois étudiants au professionnel (40% versus 60%) ne se réalisera pas⁴⁷.

2.4 Un nouveau type d'institution

À ce nouvel ordre d'enseignement doit correspondre un nouveau type d'institution dans laquelle il devrait s'incarner et se développer. Du côté anglophone, on devra créer de toutes pièces des institutions se situant entre le *high school* et l'université. Du côté francophone, à partir des ressources existantes, on devra procéder à des regroupements et à une réorganisation qualifiée de considérable⁴⁸. S'il a une certaine parenté avec le *junior college* américain ou canadien, l'institut s'en éloigne toutefois au plan de la durée des études (2 ans) et de la réunion sur un même campus d'un enseignement préparant à l'université et au marché du travail. L'enseignement de l'institut ne sera aucunement universitaire, il sera de niveau 12^e et 13^e années et non de niveau 13^e et 14^e année comme pour le *junior college* et sera complet en lui-même. C'est principalement pour le différencier du *junior college* qu'on se propose de lui donner un nom «différent et nouveau», celui d'institut⁴⁹. Il se distingue également du *Sixth Form* anglais : il sera distinct du cours secondaire et regroupera ensemble les techniciens et les futurs universitaires dans des établissements polyvalents, ce qui n'est pas le cas de la *grammar school* et de la *public school* anglaises⁵⁰. Mais, en interview, Guy Rocher dira que c'est l'expérience des *community colleges* de la Californie qui a le plus frappé et influencé la commission⁵¹.

⁴⁷ Pour la période de 1967- 1968 à 1990-1991, la clientèle du général dépasse légèrement 50%. Cf. Louise Corriveau, *Les Cégeps, question d'avenir*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 14, tableau 1.

⁴⁸ *Rapport Parent II*, p. 172, par. 283.

⁴⁹ *Rapport Parent II*, p. 172, par. 283.

⁵⁰ *Ibid.*, par. 284.

⁵¹ Interview de l'auteur, 04 juin 2003. Claude Corbo et Jean-Pierre Couture (coll.) dans *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, 673 p., signale que le mémoire présenté par la Fédération des frères éducateurs à la Commission Parent suggérait une piste semblable, celle du double programme conduisant l'un aux études universitaires et l'autre au marché du travail (cf. p. 506).

Aucun établissement existant en 1964 ne répond vraiment à la description du modèle idéal de l'institut, «tel qu'on pourrait le rêver pour l'avenir.⁵²» Il faudra donc procéder à partir des ressources déjà disponibles, sauf dans les régions neuves où rien de tel n'existe. Trois étapes sont prévues. La première «consistera [...] à utiliser sur place et avec quelques modifications les établissements et le personnel dispensant déjà un enseignement de ce niveau [collèges classiques, séminaires, scolasticats, instituts de technologie, instituts familiaux, écoles normales, etc.] Durant une seconde étape, la centralisation des installations s'opérera graduellement grâce à de nouvelles constructions. La troisième étape verra l'organisation d'un véritable campus d'institut, comme celui que nous venons de décrire.⁵³»

Le regroupement des ressources existantes pourrait prendre divers formes. La Commission Parent rejette trois hypothèses, selon que l'initiative du projet vient d'un établissement privé, d'une commission scolaire ou du gouvernement. Pour l'organisation et l'administration de l'institut, elle recommande plutôt la création, dans chaque région, d'une corporation de caractère public, «contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires et la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot.⁵⁴» Dans l'éventualité où un établissement privé, par exemple un collège classique, voudrait prendre l'initiative de la création d'un institut, il devrait se transformer en corporation de caractère public. La création immédiate de corporations indépendantes de caractère public, en dehors des établissements existants, faciliterait, d'ailleurs, l'organisation des instituts. La Commission est d'avis que c'est au ministre de prendre une telle initiative, après consultation des institutions existantes et des groupes intéressés dans chacune des régions⁵⁵.

Comment justifier le modèle de la corporation régionale sans but lucratif de caractère public, à la fois reliée à l'État et indépendante de celui-ci et du ministère de

⁵² *Rapport Parent II*, pp. 173-174, par. 285.

⁵³ *Rapport Parent II*, p. 174, par. 286.

⁵⁴ *Rapport Parent II*, p. 175, par. 287.

⁵⁵ *Rapport Parent II*, p. 176, par. 287.

l'Éducation? L'explication fournie dans le *Rapport Parent* est la suivante. Il faut tout d'abord que l'administration de l'institut appartienne à des gens en qui «l'État ait confiance, à qui il peut déléguer en toute sécurité les pouvoirs administratifs et les responsabilités qui sont les siens.⁵⁶» En second lieu, l'institut doit être une entité régionale : «[...] la corporation de l'institut doit en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région : le <leadership> régional doit y être présent ou y être représenté.⁵⁷» Troisième condition : même si le ministère de l'Éducation et les structures régionales y sont fortement impliqués, «la corporation qui l'administre et le dirige doit par ailleurs se sentir suffisamment libre de l'un et l'autre.⁵⁸» Cette liberté, on l'envisage comme suit :

Elle aura en effet à briser des résistances locales, à dépasser des sensibilités personnelles, à s'opposer à des intérêts locaux ou particuliers. La corporation devra savoir tenir compte de ces particularités; elle devra aussi être suffisamment indépendante pour remplir sa tâche en toute liberté et avec efficacité. D'un autre côté, elle devra aussi se sentir assez libre du ministère pour défendre devant lui de nouvelles propositions, présenter des innovations, réclamer des augmentations budgétaires; bref, elle ne doit pas agir comme une simple créature ou comme un organe du gouvernement.⁵⁹

La Commission Parent croit que ce dernier danger sera évité même si le ministre de l'Éducation est responsable de la nomination au conseil d'administration de la corporation de membres proposés par les organismes régionaux intéressés, soit les établissements fondateurs, les associations de professeurs, les associations de parents, les représentants de l'industrie et du commerce, les syndicats ouvriers, les commissions scolaires régionales et l'université la plus rapprochée. Pour la Commission Parent, cette façon de procéder assurera le caractère régional et démocratique de la

⁵⁶ *Rapport Parent II*, p. 176, par. 288.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ *Ibidem.*

direction de l'institut. À noter qu'il n'est pas question de représentants des étudiants au conseil d'administration⁶⁰.

Pour être efficace, le conseil d'administration de l'institut ne devrait être composé que d'une douzaine de membres, dont le mandat serait de cinq ans, renouvelable une seule fois. Le ministère de l'Éducation pourrait se réserver la nomination d'un ou deux membres. Il appartiendra au conseil d'administration du nouvel institut de choisir et de désigner en priorité le personnel de direction, notamment le directeur général que l'on appelle le principal, «personnage-clé qui jouera un rôle central dans les démarches, les pourparlers et le démarrage de l'institut.⁶¹» Celui-ci devrait avoir deux ou trois assistants : l'un serait responsable des programmes d'études, l'autre des services aux étudiants et le troisième des questions d'administration et d'aménagement⁶². Dans le modèle virtuel de l'institut, le principal et ses assistants ne font pas partie du conseil d'administration.

Le conseil des études est un autre rouage essentiel de l'institut. La Commission le considère comme «le centre nerveux qui animera et donnera son orientation à tout l'institut.⁶³» Le principal et ses assistants, les chefs de départements et les professeurs élus par leurs collègues utiliseront le conseil des études comme mécanisme pour décider des programmes et de leur coordination. À propos des départements, la Commission n'est pas fixée sur la façon de les mettre sur pied. Doivent-ils être créés en fonction des disciplines (mathématiques, langues ou philosophie) ou en fonction des orientations professionnelles (commercial, pré-commercial, pré-médical)? Elle laisse place à l'initiative des intéressés. «L'essentiel est qu'étudiants et professeurs puissent se regrouper selon des intérêts communs et développer une solidarité

⁶⁰ On recherchera l'avis des étudiants à travers les structures existantes, on leur confiera la préparation des règlements des résidences d'étudiants et la surveillance de leur application et on leur demandera d'être responsables de la régie du code d'honneur. *Rapport Parent II*, p. 181, par. 295.

⁶¹ *Rapport Parent II*, pp. 176, 177, par. 289. Au sujet du principal, on précise un peu plus loin : «Éducateur forcément spécialisé dans un secteur, il devra avoir une expérience suffisante pour comprendre les particularités de tous les programmes, pour diriger, coordonner un ensemble vraiment polyvalent» (*Rapport Parent II*, p. 180, par. 294).

⁶² *Rapport Parent II*, p. 180, par. 294.

⁶³ *Ibidem*.

d'appartenance nécessaire tant pour le progrès des études que pour le succès de la vie collective.⁶⁴»

Le scénario à suivre par le conseil d'administration de la corporation, une fois les cadres nommés, comprend deux autres étapes importantes : la préparation de l'inventaire des ressources disponibles dans l'ensemble de la région et la fixation des modalités de participation de chacune des institutions intéressées⁶⁵. En plus de passer des contrats de services avec les institutions privées et publiques participantes en vue de la mise en commun des édifices et des services, le conseil d'administration de l'institut aura la responsabilité de planifier les développements à venir. «Cela veut dire en pratique qu'il devra prévoir le regroupement physique de tous les étudiants sur un même campus [...].⁶⁶» Le tout, dépendamment des ressources financières du gouvernement pour les dépenses d'immobilisation et de l'utilisation des immeubles existants pour l'enseignement secondaire. Les corporations d'institut devront déterminer «l'emplacement le plus propice, en tenant compte des besoins futurs, de la meilleure utilisation des locaux et des terrains disponibles.⁶⁷» Le regroupement pourra se faire autour d'un collège classique ou d'un institut de technologie ou encore exiger la création immédiate d'un campus nouveau. Dans cette phase de planification, les corporations devront s'employer à combler les lacunes de l'enseignement collégial dans les régions qu'elles desserviront.

Quelle sera la taille du nouvel institut? Encore de nos jours, certains commentateurs répètent que la Commission Parent n'a pas voulu d'instituts de 5 000 étudiants et plus. En fait, tel n'est pas le cas. Elle propose une norme «réaliste» d'un minimum de 1 500 étudiants, compte tenu de la faible densité de population dans plusieurs régions de la province et de la nécessité d'éviter la dispersion des énergies. À ce propos, les membres de la Commission Parent écrivent :

On a été habitué, surtout du côté français, à penser des institutions d'enseigne-

⁶⁴ *Rapport Parent II*, pp. 180, 181, par. 294.

⁶⁵ *Rapport Parent II*, p. 176, par. 289.

⁶⁶ *Rapport Parent II*, p. 178, par. 291.

⁶⁷ *Ibidem*.

ment de proportions beaucoup plus modestes. La plupart ont cependant doublé et triplé leurs effectifs depuis quelques années et l'on ne peut que prévoir une augmentation continue. Au lieu de multiplier les petites institutions, nous croyons qu'il faut aller délibérément dans le sens du campus. [...] De nombreux exemples nous ont convaincus que l'on peut, sur un campus assez vaste, assurer tout l'enseignement et tous les services requis en même temps qu'une suffisante attention individuelle accordée à chaque étudiant.⁶⁸

Dans le même ordre d'idée, ils sont d'avis qu'il faudra construire, sur plusieurs nouveaux campus, des maisons d'étudiants, afin d'accommoder les étudiants domiciliés trop loin de l'institut et ceux qui ne pourraient voyager matin et soir en hiver. Ces résidences seront particulièrement nécessaires pour les étudiants anglophones demeurant en région. La Commission ne souhaite pas pour autant que l'on revienne à l'ancienne formule du pensionnat, mais favorise plutôt celle de l'internat, plus avantageuse, à son avis, au plan de la socialisation et de l'autonomie des individus. Elle désire même que des professeurs puissent habiter sur le campus, «pour contribuer à y créer un climat d'étude et de sérieux.⁶⁹»

Elle voudrait également que les instituts ne tombent pas sous la juridiction des universités. Pour quatre raisons. D'abord, parce que l'institut devrait être un niveau d'études complet en lui-même et qu'il doit affirmer sa spécificité; en deuxième lieu, parce qu'il comprendra beaucoup plus que le simple cours préparatoire aux études universitaires et qu'il assurera la formation professionnelle; troisièmement, parce que les universités devront [impérativement] se retirer au cours des prochaines années de ce champ d'enseignement; et, en dernier lieu, parce qu'elles devront se concentrer sur l'accueil de tous les candidats aux études supérieures qui l'envahiront et développer la recherche au-delà du premier diplôme universitaire⁷⁰. Les universités ne doivent toutefois pas se désintéresser de l'institut. En plus de déléguer quelqu'un pour faire partie de chaque conseil d'administration, elles devraient se montrer disponibles, participer à la préparation des programmes d'étude et à la direction pédagogique.

⁶⁸ *Rapport Parent II*, p. 179, par. 292.

⁶⁹ *Rapport Parent II*, p. 179, par. 293.

⁷⁰ *Rapport Parent II*, pp. 182, 183, par. 296.

Si l'université doit faire preuve de disponibilité, mais aussi de réserve et de discrétion à l'endroit de l'institut, et celui-ci se montrer indépendant vis-à-vis d'elle, on peut se demander quelles devront être les relations entre les instituts et le ministère de l'Éducation. Là-dessus, la Commission Parent met en garde contre l'abus et la centralisation des contrôles et prêche pour que l'on fasse confiance aux administrateurs et aux professeurs de l'enseignement pré-universitaire, afin de leur laisser une bonne marge de manœuvre dans l'enseignement, l'organisation et le fonctionnement de l'institut⁷¹. Elle reconnaît, cependant, que le ministère doit avoir toute l'autorité pédagogique et administrative requise pour avoir toute la latitude nécessaire pour l'aménagement du réseau à travers la province. Le ministère possède, d'ailleurs, les services de planification et d'aménagement, ainsi que des programmes et des examens requis pour regrouper tous les participants, mettre au point le programme d'options retenues par les instituts et le programme minimum, de même que les différents cours qu'on pourra y donner. Il lui reviendra aussi de déterminer les critères d'admission et de préparer les examens finaux. À propos des examens, la commission songe à un régime d'accréditation des instituts et des départements, où l'on tiendrait compte des qualifications et de l'expérience du personnel enseignant, ce qui dispenserait d'avoir recours aux examens officiels et d'éviter le bachotage⁷². Elle estime que la Direction de l'organisation scolaire devrait jouer un rôle important, avec la collaboration de la Direction de la planification, dans la préparation d'une carte scolaire qui devrait déterminer les régions susceptibles d'accueillir des instituts, en fonction du bassin démographique, des commissions scolaires déjà existantes et de la norme minimum de 1 500 étudiants évoquée plus haut. La Direction de l'organisation scolaire aura également une « lourde tâche d'assistance auprès des corporations naissantes [des instituts].⁷³ » Et, de son côté, le ministère devra apporter son concours aux conseils d'administration d'instituts dans l'examen des plans de développement

⁷¹ *Rapport Parent II*, pp. 183, par. 218.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Rapport Parent II*, par. 299.

et déterminer des normes précises pour l'équipement (laboratoires, ateliers, bibliothèques), «autant pour éviter les dépenses abusives que les erreurs dues à l'ignorance ou à l'inexpérience.⁷⁴»

2.5 Le financement, la gratuité scolaire, la professionnalité et le nombre

Des investissements considérables sont nécessaires pour faire progresser la démocratisation du système scolaire, mais surtout pour favoriser «la scolarisation du plus grand nombre d'étudiants jusqu'à la 13^e année d'études inclusivement⁷⁵», «hausser la productivité du travail et élever le niveau de vie de l'ensemble de la population.⁷⁶» On a vu, au chapitre précédent, qu'en 1961, la population du Québec était toujours l'une des moins scolarisées au Canada : 54,3% des Québécois de 10 ans et plus qui ne fréquentaient plus l'école n'avaient fait que des études élémentaires parfois incomplètes, alors que dans sept autres provinces la proportion se situait sous les 40%, et atteignait même 30% en Alberta et en Colombie britannique⁷⁷. Seules Terre-Neuve et le Nouveau-Brunswick enregistraient des taux de scolarisation comparables à ceux du Québec.

Des investissements massifs sont donc nécessaires, l'éducation étant un facteur important de développement économique et y contribuant de plusieurs façons. Fondée sur une technologie de plus en plus développée, l'industrialisation demande une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée et entraîne la création dans le secteur tertiaire d'emplois qui demandent une éducation prolongée⁷⁸. D'autre part, le progrès économique repose lui aussi sur le développement des connaissances scientifiques, l'innovation et l'adaptation technique continues. On a donc besoin d'hommes de sciences, de chercheurs et de techniciens «pour mettre au point de nouveaux procédés

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Rapport Parent II*, p. 186, par. 302, recommandation 82.

⁷⁶ *Rapport Parent V*, p. 12, par. 401.

⁷⁷ *Rapport Parent V*, p. 16, par. 407.

⁷⁸ *Rapport Parent V*, p. 13, par. 402.

de fabrication, améliorer les moyens de communication et de transport, découvrir de nouveaux champs d'application des connaissances acquises.⁷⁹» De même, dans le domaine des sciences humaines, la formation de spécialistes et de chercheurs est-elle nécessaire pour la planification et l'administration du travail⁸⁰. Enfin, l'éducation contribue à donner aux consommateurs et aux producteurs un comportement économique plus rationnel⁸¹. Pour la Commission Parent, il ne fait aucun doute que les dépenses consacrées à l'enseignement, loin de nuire à la production économique sont, au contraire, un agent essentiel de progrès et de bien-être social⁸². L'éducation est donc un investissement hautement rentable, une idée chère à Paul Gérin-Lajoie.

C'est ainsi que les prévisions de dépenses dans le domaine de l'éducation tournent autour de 1 milliard\$ en 1966-1967 et de 2,5 milliards\$ en 1981-1982, que l'on prévoit un changement lent ou un changement rapide⁸³. En ce qui concerne l'institut, dans l'hypothèse d'un changement lent, les dépenses de fonctionnement «augmenteront progressivement, suivant la courbe de croissance de la population étudiante de ce niveau⁸⁴». Elles seraient de 75 millions\$ en 1966-1967, 124 millions\$ en 1970-1971, de 300 millions\$ en 1976-1977 et de 395,7 millions\$ en 1981-1982⁸⁵. Quant aux dépenses d'immobilisation, elles seraient de 22 millions\$ en 1966-1967 et de 37 millions\$ en 1981-1982⁸⁶.

Toutes ces prévisions tiennent compte, pour les dépenses de fonctionnement, de coûts par élève variant de 1 111\$ (1965-1966) à 1 905\$ (1981-1982) au professionnel et de 908\$ (1965-1966) à 1 865\$ (1981-1982) au pré-universitaire. Pour les dépenses d'immobilisation, les coûts par étudiant s'élèvent, en 1965-1966, à 3 900\$ au profes-

⁷⁹ *Rapport Parent V*, p. 14, par. 403.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Rapport Parent V*, p. 14, par. 404.

⁸² *Rapport Parent V*, p. 14, par. 405.

⁸³ *Rapport Parent V*, pp. 30, 31,, tableau XVI et pp. 42,43, tableau XVII.

⁸⁴ *Rapport Parent V*, pp. 32, par. 432.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ *Ibidem*, tableau XVI.

sionnel et à 4 925\$ au pré-universitaire et, en 1981-1982, à 4 474\$ au professionnel et à 6 0956\$ au pré-universitaire⁸⁷.

À titre de comparaison, disons que le budget global des dépenses du ministère de l'Éducation du Québec était de 9,5 milliards en 1998-1999, de 11,1 milliards en 2002-2003 et de 11,6 milliards en 2003-2004⁸⁸.

Dans ce contexte de dépenses considérables vues comme investissement social et comme facteur de développement économique, le problème de la gratuité scolaire se pose immédiatement, celle-ci devenant un outil important de promotion au moment de la création des cégeps. Pour les membres de la Commission Parent, plusieurs raisons militent en faveur de l'instauration de la gratuité scolaire à l'institut. Tout d'abord l'importance démographique qu'il prendra au cours des années à venir. En deuxième lieu, parce que la gratuité scolaire existe déjà pour la moitié des étudiants de ce niveau et qu'il serait injuste de créer deux régimes, l'un pour les anciens élèves des instituts de technologie, des écoles normales et du secondaire public en général et, de l'autre, pour les ex-étudiants des collèges classiques toujours obligés de payer des frais de scolarité. Enfin, en troisième lieu, à cause de la nécessité d'éliminer toutes les barrières psychologiques qui pourraient subsister et pour bien indiquer que les études avancées ne sont pas le privilège uniquement des milieux dits favorisés. Pour le secteur de l'éducation permanente, la gratuité des frais de scolarité ne pose pas problème, elle s'inscrit plutôt dans la logique du système qui existe déjà aux niveaux primaire et secondaire⁸⁹.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, dans le cas particulier de l'institut, il faut, au plan de la confessionnalité, faire une distinction entre la corporation légale qui, elle, se doit d'être non-confessionnelle, et l'enseignement et l'organisation de la vie étudiante⁹⁰. «Nous recommandons que l'institut adapte son enseignement, partout où il y a lieu, au pluralisme religieux des étudiants qu'il est appelé à accueillir, en

⁸⁷ *Rapport Parent V*, p. 28, tableau XV et p. 27, tableau XIV.

⁸⁸ www.meq.gouv.qc.ca/ cpress 2002 et 2003

⁸⁹ *Rapport Parent V*, pp. 162-164, par. 609-613.

⁹⁰ *Rapport Parent IV*, pp. 87, 88, par. 145.

multipliant, suivant les besoins, les cours de religion, ou de morale, de philosophie, de littérature et d'histoire.⁹¹» Des services de pastorale et de culte sont prévus à l'institut comme à tous les autres niveaux d'enseignement. Les modalités de financement de ces services seront à négocier entre le ministère de l'Éducation, les autorités religieuses et les Comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation⁹².

Ajoutons, par ailleurs, qu'en recommandant l'adoption par le gouvernement d'une loi de l'enseignement privé «générale et non restrictive⁹³», la Commission Parent ouvrait la porte toute grande à l'émergence d'un réseau de collèges privés, parallèle à celui des polyvalentes et de l'institut et en concurrence avec eux. Établissements d'utilité publique ou de service public, privés ou semi-publics, travaillant au même niveau d'enseignement que les polyvalentes et les instituts, ces collèges auront droit à toute une série de subventions statutaires, à condition d'être agréés et de s'intégrer à un plan scolaire régional⁹⁴.

Concernant le nombre d'instituts que la Commission Parent fixe à une trentaine pour l'ensemble de la Province⁹⁵, Guy Rocher, l'un des quatre membres survivants de la Commission, affirme qu'au moment de ses délibérations celle-ci disposait des prévisions de population scolaire basées sur l'étude de Jacques Henripin et Yves Martin, et qu'on avait tenu compte dans une certaine mesure des théories de l'époque en rapport avec le quotient intellectuel, d'où les prévisions conservatrices. À la décharge de la Commission et pour bien expliquer l'écart entre le nombre d'instituts prévus et le nombre de cégeps créés ultérieurement⁹⁶, il faut dire qu'au moment de la création des cégeps la situation politique avait considérablement évolué comme nous le montrerons dans notre quatrième chapitre, la création d'un cégep étant perçue alors comme une source de prestige et une question de justice sociale. Et il faut ajouter que

⁹¹ *Rapport Parent IV*, p. 91, par. 147, recommandation 10.

⁹² *Rapport Parent IV*, p. 91, par. 147, recommandation 12.

⁹³ *Rapport Parent IV*, p. 224, par. 354.

⁹⁴ *Rapport Parent IV*, p. 235, par 377, recommandations 68-72.

⁹⁵ *Rapport Parent II*, p. 184, par. 289.

⁹⁶ Il y en avait 38 en 1970-1971 et 44 en 1981-1982. En 2004, il y en a 48.

la carte scolaire de l'enseignement collégial, qui eût pu guider la commission dans ses travaux, ne verra le jour qu'au printemps de 1965, le volume II du *Rapport Parent*, qui contient les prévisions au sujet du nombre d'instituts ayant été rendu public en novembre de l'année précédente.

En résumé, le modèle virtuel ou idéal de l'institut proposé par la Commission Parent comporte deux volets principaux. Il y a tout d'abord l'ordre d'enseignement pré-universitaire et professionnel complet en lui-même, indépendant du secondaire et de l'universitaire, mais faisant le pont entre les deux et débouchant, dans un cas, sur l'ordre d'enseignement supérieur et, dans l'autre cas terminal et débouchant sur le marché du travail. Cet ordre d'enseignement est polyvalent, en ce sens qu'il propose deux types de cheminement, l'un pré-universitaire et l'autre professionnel, et qu'il garantit de multiples options réparties entre divers programmes et trois sortes de cours: cours communs obligatoires, cours de spécialité et cours complémentaires à la spécialité. La durée des études est, en principe, de deux ans pour tout le monde, avec possibilité de raccourcissement et d'augmentation.

Huit disciplines sont considérées comme fondamentales. Ce sont les humanités (langue et littérature), les arts (arts plastiques et arts rythmiques), les mathématiques, les sciences (physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, géologie, astronomie), les sciences de l'homme (histoire, géographie, sociologie, économique politique et psychologie), la philosophie, les sciences religieuses et morales et l'éducation physique. Les cours communs obligatoires devraient être réduits au strict minimum : ce sont les langues (langue maternelle et langue seconde), la philosophie et l'éducation physique. La pédagogie utilisée devrait faire preuve de souplesse, de flexibilité et d'imagination et prendre en compte le fait que les étudiants du niveau de l'institut sont en phase d'orientation et de spécialisation. Elle devrait également accorder une place importante au travail personnel de l'étudiant.

En plus d'être un niveau d'enseignement complet en lui-même, l'institut est également, c'est sa deuxième caractéristique principale, une institution matériellement incarnée et insérée dans une réalité sociale. Le modèle proposé par le *Rapport Parent*

prévoyait la création d'un véritable campus, à partir si possible d'institutions existantes (généralement un collège classique ou un institut de technologie) ou, si la chose se révélait impossible, de nouveaux édifices, un campus profondément ancré dans une communauté régionale. Cette implication régionale traduisait le fait que l'institut devait regrouper en principe les fonctions d'enseignement collégial des établissements appartenant aux six réseaux préexistants, situés dans des limites géographiques données. Le caractère régional de la nouvelle institution était inscrit aussi dans la structure juridique de l'institut, vu comme une corporation d'intérêt public, dont le conseil d'administration, d'une douzaine de membres, devait être composé de représentants d'associations ou de corps intermédiaires reliés à chacune des régions desservies. Quant à la structure pédagogique, elle faisait appel à un principal (futur directeur général), épaulé par deux ou trois assistants, lesquels ne siégeaient pas au conseil d'administration.

La Commission Parent prévoyait aussi la taille des instituts qui devraient accueillir un minimum de 1 500 élèves et en établissait leur nombre à une trentaine. Le financement public des établissements, la gratuité scolaire pour l'ensemble des étudiants, entendue comme l'absence ou l'exemption des frais de scolarité, la durée des études faisaient également partie du modèle proposé.

Parce qu'elle ne disposait pas des instruments de mesure adéquats, la Commission n'a pas fouillé plus à fond le dossier des différences régionales. Elle s'est contentée d'un certain flou en ce qui a trait à la durée des études de l'institut. La norme minimum de 1500 étudiants par institut s'est révélée à l'usage trop élevée et le nombre d'une trentaine de cégeps a été défoncé rapidement. Et on peut s'étonner qu'elle ait exclu aussi facilement du conseil d'administration les cadres de l'institut et les représentants des étudiants, compte tenu de la conjoncture sociale de l'époque. Tous ces aspects seront corrigés par le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP) qui prendra la relève quelques semaines après la publication des volumes II et III du *Rapport Parent* et dont nous examinerons le travail au chapitre suivant. Il n'en demeure pas moins qu'on peut d'ores et déjà

affirmer que les traits essentiels du modèle virtuel de l'institut proposé dans le *Rapport Parent* se sont retrouvés tels quels dans le cégep, qui naîtra à partir de septembre 1967.

CHAPITRE III

LE MODÈLE DE L'INSTITUT SELON LE COPEPP

Le deuxième volume de la deuxième partie du *Rapport Parent* est remis au gouvernement Lesage le 20 novembre 1964. Le troisième volume le sera quelques semaines plus tard, le 11 décembre 1964. De loin le plus important, le deuxième volume est consacré aux structures pédagogiques et aux niveaux d'enseignement, tandis que le troisième porte sur les programmes d'études et les différents services éducatifs comme l'orientation, les bibliothèques, les services médicaux, etc. Paul Gérin-Lajoie, le ministre de l'Éducation, promet une action immédiate pour donner suite à cet immense travail de recherche et d'études¹. Il organise des séances de travail avec ses fonctionnaires et, le 12 janvier 1965, annonce la création d'un comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP), ce comité ayant pour but de le conseiller «sur les problèmes que pose l'enseignement pré-universitaire et professionnel, à la lumière des recommandations du rapport Parent.²» La création de ce comité s'inscrit dans le cadre de la politique des comités de travail et de planification défendue par Paul Gérin-Lajoie et Arthur Tremblay et exposée dans l'introduction du présent mémoire.

3.1 Formation et fonctionnement

Le COPEPP est composé de représentants des collèges classiques, des écoles normales, des instituts de technologie, des universités anglophones et francophones, ainsi que de différents groupes d'enseignants, d'administrateurs et de commissions scolaires. Le Conseil supérieur de l'Éducation y est également représenté. Il com-

¹ «Présentation de la première partie de la seconde tranche du rapport Parent», *Hebdo-Éducation*, Québec, 27 novembre 1964, vol. 1, no 29, p. 137.

² «Le ministre de l'Éducation annonce la création prochaine d'un comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP)», *Hebdo-Éducation*, Québec, 15 janvier 1965, vol. 1, no 34, p. 163.

prend, au total, 28 personnes désignées par 24 groupes ou institutions différents, auxquels s'ajoutent quatre délégués du Conseil supérieur de l'Éducation. Arthur Tremblay, le sous-ministre de l'Éducation, est président *ex officio* du comité. Il n'assistera, dans les faits, qu'à deux ou trois séances, la présidence effective étant assurée par Gilles Bergeron, son sous-ministre adjoint³.

Avant le début officiel des réunions du comité, il y en aura 23, le ministre de l'Éducation et son sous-ministre rencontrent, le 29 janvier 1965, les exécutifs de certains des groupes invités à faire partie du comité. D'entrée de jeu, Paul Gérin-Lajoie explique à son auditoire la politique qu'il entend suivre en rapport avec les transformations du système scolaire et des institutions indépendantes. Il faudra, en premier lieu, qu'il y ait consultation préalable de tous les intéressés. En deuxième lieu, il n'est pas question de refaire les travaux de la Commission Parent, mais plutôt de déterminer, pour chacun des groupes, les implications de l'application des recommandations du rapport. Troisièmement, le comité de planification projeté est «un comité du ministère, sans aucune relation avec le Conseil supérieur de l'Éducation, qui, lui, est chargé d'aviser le ministre avant que celui-ci ne prenne de décisions majeures au sujet de l'application des recommandations du Rapport Parent⁴». Et le ministre ajoute : «Ce comité devra fixer les étapes et indiquer des moyens précis pour la réalisation des objectifs déterminés par la Commission Parent, dans l'hypothèse où le gouvernement adopterait les recommandations du rapport relatives aux enseignements secondaire, pré-universitaire et professionnel.⁵» En plus de lui faire des recommandations sur «un programme d'organisation de l'enseignement pré-universitaire et professionnel selon la formule de l'institut

³ On trouvera à l'annexe A, pp. 150-151, la liste des membres du COPEPP et des organismes qu'ils représentent.

⁴ *Procès-verbal d'une réunion avec les exécutifs de certaines associations d'administrateurs et d'enseignants d'institutions de niveau post-secondaire, tenue le 29 janvier en la salle des comités des bills privés*, porte la signature de Marc Morin, 9 p. Pièce jointe à un ordre du jour de la première réunion du COPEPP qui se tient le vendredi 5 février [1965]. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

⁵ *Ibid.*, p. 2.

proposé par le rapport Parent», le comité aura également pour tâche de [lui] «donner son avis sur les projets-pilotes que le ministère pourrait envisager de réaliser en septembre 1965.⁶» Il présente ensuite une liste des différentes associations que l'on se propose d'inviter à faire partie du comité : sept appartiennent à des groupes d'administrateurs scolaires francophones, huit à des groupes d'enseignants francophones, sept représentent le secteur de langue anglaise (administrateurs et enseignants). Des délégués d'associations d'étudiants et du Conseil supérieur de l'éducation en feront également partie⁷. Certains groupes ont droit à deux représentants. Ce sont la Fédération des collèges classiques, la Fédération provinciale des principaux des écoles normales catholiques, la Corporation des instituteurs catholiques, l'Union générale des étudiants du Québec et le Conseil supérieur de l'Éducation.

La période d'échange, qui suit l'approbation du mandat et de la composition du comité, amène le ministre à apporter une série de précisions. Le *statu quo* devrait être maintenu au cours des «15 ou 18 prochains mois» en ce qui a trait aux transformations de l'ensemble des systèmes d'enseignement pré-universitaire et professionnel⁸. Ceci ne devrait toutefois pas empêcher le COPEPP, s'il se met à la tâche le plus rapidement possible, de pouvoir lui remettre d'ici la fin d'avril un «rapport lui permettant alors d'envisager des décisions». Concernant les projets-pilotes, le comité devrait travailler rapidement. Les projets retenus devraient être élaborés à partir de ce qui existe déjà, en assurant la représentation des différents milieux et des différents secteurs, et indiquer comment peuvent se concilier les différents éléments composant ce niveau d'enseignement et en assurer la parité⁹. Le ministre déclare que les projets d'instituts spécialisés de toutes sortes présentés par des comités régionaux demeureront en suspens, sauf pour certaines institutions très spécialisées. Il affirme que la préparation de la carte des instituts selon la formule Parent, c'est-à-dire leur répartition géographique en fonction de critères démographiques et sociaux, est du

⁶ *Ibid.*, p. 2.

⁷ *Ibid.*, pp. 3 et 4.

⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁹ *Ibid.*, pp. 4 et 5.

ressort exclusif du ministère et non des Commissions scolaires et du COPEPP. Celui-ci pourrait toutefois «le conseiller sur la définition de cette carte» et utiliser le fruit des recherches effectuées par les équipes techniques du ministère¹⁰.

Deux questions sont ensuite abordées : l'orientation des élèves de 11^e année pendant la période de transition qui s'amorce et l'exode du personnel de certaines institutions, en particulier des écoles normales. Jean-Marie Beauchemin, le secrétaire général de la Fédération des collèges classiques (FCC), mentionne le retard considérable enregistré dans les inscriptions aux brevets A et B, certains étudiants préférant opter pour une douzième année ou pour les Belles-Lettres spéciales dans l'éventualité de la création d'instituts. Il évoque aussi le fait que la Commission Parent a dévalorisé le Brevet A. En ce qui concerne l'exode de certaines catégories d'enseignants, on parle de professeurs d'écoles normales qui s'orientent vers l'enseignement secondaire et d'ecclésiastiques que les responsables des diocèses retirent des maisons d'enseignement pour les réorienter vers le ministère pastoral¹¹. Les deux questions sont renvoyées au COPEPP, dont la première réunion doit avoir lieu le 5 février. Signalons ici que les membres du COPEPP peuvent s'exprimer librement, qu'ils ne sont pas les porte-parole des groupes qu'ils représentent et que, de toute façon, ils n'engagent qu'eux-mêmes¹².

Le COPEPP a siégé du 5 février 1965 au 15 avril 1966, alternativement à Québec et à Montréal. Le rythme des réunions varie: au début, elles se déroulent à raison de deux par mois, puis, l'été venu, à raison d'une; le reste du temps les séances se

¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

¹¹ *Ibid.*, p. 6. «Le brevet C donnait droit d'enseigner dans les écoles élémentaires, de la 1^e à la 7^e année; le brevet B, dans les classes de la 1^e à la 9^e année et le brevet A dans toutes les classes de la 1^{re} à la 12^e année», Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1971*, tome II : 1840-1971, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, p. 315. Noter que le brevet C avait été aboli en 1962. L'analyse de la Commission Parent sur la formation des enseignants se retrouve au chapitre VIII du volume II. Au sujet des programmes en vigueur en 1964 dans les écoles normales, voir *Rapport Parent II*, p. 260, par. 381.

¹² *Statut des membres du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*, 1 p. dans ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)». Le document porte la signature de Pierre Boucher. La liste des membres du comité fournie avec le document sur le statut des membres ne correspond pas entièrement avec celle proposée dans le *Premier Rapport du ministre de l'Éducation*, reproduite à l'annexe I.

déroulent sur une base mensuelle, sauf en novembre 1965 et en mars 1966. L'assistance fluctue peu, les présences se situant ordinairement entre 28 et 32 personnes; elle ne chute vraiment qu'en trois occasions, en août et en septembre 1965, alors qu'elle tombe à 21 et 18, et lors de la toute dernière réunion en avril 1966, alors que seulement 22 participants font acte de présence. On utilise la technique des substituts pour assurer la présence continue de chacun des organismes participants. Cela n'empêche pas que certains membres du COPEPP aient fait preuve d'une assiduité remarquable¹³. La procédure est toujours la même : en début de séance on lit le compte-rendu de la séance précédente et, si la chose est nécessaire, on fait les corrections demandées par les membres présents. Puis, par la suite, il y a dépôt des rapports des sous-comités formés pour faire avancer les délibérations. Ces dépôts sont accompagnés d'explication ou de résumés. Cette étape terminée, on procède à l'étude des sujets à l'ordre du jour. Et, avant l'ajournement de la séance, on s'entend sur la date et l'ordre du jour de la prochaine réunion.

Les questions de l'orientation des élèves de 11^e année et de l'exode des professeurs des écoles normales monopoliseront les discussions des premières réunions. On règle la première, l'orientation des élèves, avec la préparation d'un questionnaire proposé par Jean-Paul Desbiens. Il sera administré à la fin du mois d'avril à plus de 70 000 étudiants¹⁴. Les résultats de ce questionnaire révèlent que les trois quarts de ceux qui ont répondu (64 838) ont l'intention de poursuivre leurs études en septembre, 13% ont décidé de quitter et 13% se disent indécis. Chez les garçons, la

¹³ C'est le cas de Léopold Legroulx et de Robert Sabourin qui obtiennent un score parfait de 24 sur une possibilité de 24, de Sœur Marie de Massabielle, Jean-Claude Savard, John Hare, Robert Gratton et de l'abbé Georges Auger (23 sur 24), de Gilles Bergeron, Jean-Marie Beauchemin, du chanoine Albani Melançon, Sœur Alida-Marie, du frère Jean-Guy Vennes et de Rémi Bouchard (22 sur 24), de Robert Lavery (21 sur 24) de J-Rodolphe Rousseau, H.-R. Matthews et Jean-Paul Desbiens (20 sur 24), ainsi que de Mgr Marcel Lauzon (19 sur 24).

¹⁴ «Enquête sans précédent sur l'orientation des 70 000 finissants du cours secondaire dans TOUTES les institutions du Québec», *Hebdo-Éducation*, Québec, 16 avril 1965, vol. 1, no 47, pp. 229, 230. Dans un autre article du même numéro, (p. 231), le ministère rappelle les quatre objectifs de l'opération : 1) prévoir les inscriptions au post-secondaire, en particulier dans le secteur de l'enseignement; 2) repérer les élèves indécis; 3) étudier les cas d'abandon des études et 4) juger de l'opportunité d'offrir des cours nouveaux.

proportion de ceux qui continuent est de 79% et, chez les filles, de 70%¹⁵. Quant à l'exode des professeurs vers d'autres filières, les craintes mentionnées se révéleront sans fondement véritable.

3.2 Les instituts-pilotes

C'est à la troisième réunion, en février 1965, que les membres du comité s'attaquent vraiment à leur mandat. Ils profitent de l'occasion pour dresser une liste des problèmes à étudier : l'action du ministère; le principe de l'institut et ses modalités (langue et confessionnalité), l'aspect juridique des instituts-pilotes (instituts publics ou privés), l'apport des collèges privés, les modes d'établissement; le financement et les frais de scolarité, la durée du cours de l'institut, le calendrier d'implantation, la formation du personnel enseignant, les relations entre l'institut, le secondaire et les universités, le rôle du Conseil supérieur de l'Éducation relativement à l'implantation des instituts; le problème de l'institut et du secteur de langue anglaise (nombre d'années), l'école normale d'enseignement technique et l'institut¹⁶. Concernant l'action du ministère, Jean-Paul Desbiens signale que celui-ci reçoit régulièrement des demandes pour créer des instituts dans différentes régions. À la réunion suivante, il révélera qu'on en a déjà reçu dix-sept¹⁷. Par ailleurs, il signale qu'il faut accélérer le travail, si l'on veut arriver à temps pour la création d'instituts-pilotes en septembre 1965.

¹⁵ «Les trois quarts des finissants du secondaire retourneront aux études en septembre», *Hebdo-Éducation*, Québec, 6 août 1965, vol. 2, no 13, pp. 122, 123. Les résultats du questionnaire amènent le ministère à créer deux nouveaux cours professionnels intensifs et un cours de recyclage.

¹⁶ *Compte-rendu de la troisième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue le vendredi 26 février, à l'Institut de pédagogie familiale de Montréal*. Daté du 3 mars 1965. Non signé, mais fort probablement rédigé par Marc Morin, dont le nom apparaît à la fin de la liste des présences (29 participants). 9 p, pp. 4 et 5. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

¹⁷ *Compte-rendu de la troisième réunion...*, p. 5. Un document daté du 23 mars 1965 fait état de dix-sept demandes provenant d'Amos, Cap-Rouge, Chicoutimi, Hull, Jonquière, Kamouraska, Longueuil, Montréal, Nicolet, Québec, Rouyn, Saint-Jérôme, Tardivel (Pont-Rouge, Loretteville), Thetford Mines, Vaudreuil, Victoriaville et Rivière-du-Loup. Le document en question se trouve dans *Analyse des questions administratives et juridiques relatives à la création des instituts* préparé par Lalonde, Brière, Reeves, Lacoste et Paquette, 24 p. et 3 annexes. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise 11. Onze des dix-sept demandes sont accompagnées de dossiers considérés comme complets.

Effectivement, Arthur Tremblay assiste à cette réunion où les instituts-pilotes sont le principal dossier à l'ordre du jour. Après l'acceptation du rapport d'un sous-comité chargé d'étudier les critères de validité des projets d'instituts-pilotes, différents aspects de l'institut, dont la polyvalence et le rôle des conseils provisoires, sont examinés. Au sujet de la polyvalence, certains se demandent si, pendant la période de transition, il pourrait y avoir des instituts distincts pour le pré-universitaire et le professionnel. D'autres répliquent que si la formule est valable, il est inutile d'en retarder l'application. Il faut «tenter l'expérience de la combinaison des deux.¹⁸» Arthur Tremblay pense que les deux formules sont possibles. Pour lui, il n'est pas question de chercher à préciser tous les aspects juridiques de l'institut-pilote, avant de démarrer quoi que ce soit. Il ne voudrait pas, par exemple, que les institutions intéressées «se donnent» immédiatement à la corporation d'institut. Au sujet des conseils provisoires, certains membres du COPEPP insistent pour que des professeurs en fassent partie. En ce qui a trait aux préalables (prérequis) universitaires, on veut que les étudiants qui sortiront de l'institut sachent, dès le départ, s'ils pourront accéder à toutes les facultés universitaires. À partir d'une distinction entre le régime administratif et le contenu des programmes, Arthur Tremblay soutient que, comme la Commission Parent n'a pas réglé le problème de la durée du cours de l'institut, le régime administratif de l'institut pourrait comporter des étudiants inscrits à des cours régis par des autorités différentes. Léon Lortie, secrétaire de l'Université de Montréal, affirme, pour sa part, que les exigences actuelles des différentes facultés universitaires resteront inchangées pendant encore cinq ou six ans. L'uniformisation des conditions d'admission ne devrait intervenir qu'à plus long terme.

¹⁸ *Compte-rendu de la quatrième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue les 12 et 19 mars 1965, à l'École normale Laval [Québec] et à l'Institut de pédagogie familiale [Montréal]. Non daté, mais portant la signature de Marc Morin, (33 et 31 participants), 13 pages, p. 3. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966).*

À l'issue de la réunion, le Comité recommande au ministre d'accepter le principe d'un niveau d'étude polyvalent pré-universitaire et post-secondaire professionnel; d'autoriser la création des instituts dont les projets pourront lui être soumis et dont le comité pourra recommander la création. Il recommande, en outre, que la procédure à suivre commence par la reconnaissance des conseils provisoires d'administration en leur fournissant les moyens financiers et juridiques nécessaires; que le ministre devra ratifier toutes les décisions des conseils provisoires jusqu'au moment où les corporations publiques d'institut seront juridiquement établies; que ces corporations devront assumer les obligations prises par les conseils provisoires; et que, pendant la période de transition, la Direction générale des programmes et des examens du ministère, conjointement avec les directions pédagogiques des instituts-pilotes, mette sur pied un comité qui aura pour mandat de réaménager les programmes actuels en fonction de l'enseignement universitaire, de l'enseignement professionnel et du marché du travail. Pour le COPEPP, les projets de Jonquière et de Chicoutimi doivent être retenus. Il demande aussi que l'université abandonne le plus tôt possible tout enseignement général et professionnel appartenant normalement au niveau pré-universitaire¹⁹. À la réunion subséquente, le représentant du ministère annonce aux membres du COPEPP que les recommandations sur les instituts-pilotes ont été transmises au ministre qui les a refilées, pour avis, au Comité de coordination du ministère²⁰. En avril, Yves Martin révèle que le Comité de coordination a émis l'hypothèse qu'un seul institut-pilote soit créé et qu'il desserve conjointement Jonquière et Chicoutimi, sous une même administration pédagogique²¹. Les membres du COPEPP jugent que le projet ne correspond pas à ce qu'ils ont recommandé et

¹⁹ *Ibid.* pp. 7-11.

²⁰ *Compte-rendu de la cinquième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue le vendredi 26 mars 1965, à l'Académie de Québec.* Daté du 2 avril 1965 et signé par Marc Morin «secrétaire provisoire», 11 pages, p. 3. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

²¹ *Compte-rendu de la sixième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue le vendredi 9 avril 1965, à l'École normale Cardinal Léger à Montréal.* Daté du 26 avril 1965 et signé par Marc Morin, 7 pages, p. 5. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

qu'il ne faut plus songer, dans ces conditions, à créer des instituts-pilotes en septembre 1965. Au début de mai, Gilles Bergeron explique que le projet de regroupement sous une même administration pédagogique ne signifiait aucunement qu'on abandonnait l'idée de deux instituts-pilotes. Il ajoute que les projets du COPEPP ont été écartés parce que le Conseil des ministres ne disposait pas d'assez de temps «pour approfondir et prendre une décision sur les aspects financiers.²²» Bergeron en profite pour rappeler un peu brutalement aux membres du comité que celui-ci n'est que consultatif et que leurs recommandations ne lient pas le ministre.

Ce premier incident de parcours n'empêche pas le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel d'entamer l'examen d'un document de travail préparé par l'étude Lalande, Brière, Reeves, Lacoste et Paquette qui se veut une analyse des questions administratives et juridiques relatives à la création des instituts²³. Les principaux points abordés sont la présence des étudiants au conseil d'administration, le statut et la composition de la corporation de l'institut, les pouvoirs du conseil d'administration, le conseil des études, les départements, le secteur de langue anglaise, la confessionnalité, les instituts féminins, la loi-cadre et le nom²⁴. Paul Lacoste et les membres du comité tombent d'accord sur la nécessité d'avoir des étudiants au conseil d'administration de l'institut. Le seul détail en litige est celui de leur désignation. Partisan de la mixité, Paul Lacoste se dit, d'autre part, en désaccord avec la création d'instituts féminins. Au contraire, il est en faveur de la

²²*Compte-rendu de la septième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue le vendredi 7 mai, à l'École normale Laval de Québec. Daté du 17 mai et non signé. Le nom de Marc Morin apparaît à la fin de la liste des 33 personnes présentes, 12 pages, p. 2. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».*

²³Il s'agit du document mentionné à la note 20. Les annexes portent sur la participation des étudiants à la formation du conseil d'administration des instituts (ann. 1), sur le conseil des études, le conseil professoral et le conseil académique (ann. 2) et sur la religion et la langue des instituts (ann. 3). Le même groupe d'avocats avait présenté au ministère de l'éducation un *Mémoire sur la création des instituts*, daté du 11 janvier 1965 et comprenant 36 pages. On y retrouve plusieurs idées reprises dans *l'Analyse des questions administratives et juridiques...* ANQ-Q, E13/1992-11-007/18, chemise «Instituts D».

²⁴*Compte-rendu de la cinquième réunion..., passim.*

participation des femmes à tous les niveaux de la direction et de l'administration²⁵. Au sujet de la loi-cadre à adopter, il faudrait qu'elle «[...] ne soit pas un carcan juridique pour les chartes particulières, les statuts et les règlements.²⁶» Le futur recteur de l'Université de Montréal insiste aussi beaucoup sur le caractère public de la corporation de l'institut et c'est la raison principale pour laquelle il veut que, sur les quinze membres du conseil d'administration, dix viennent de l'extérieur de l'établissement. Selon lui, la Commission Parent exclut deux choses : que la corporation d'institut soit formée par un groupe susceptible de se perpétuer ou encore qu'une autre corporation possède celle de l'institut. C'est pourquoi il estime qu'une corporation d'institut ne peut être composée uniquement à partir de groupes régionaux. Quant aux pouvoirs de l'institut, ce sont les pouvoirs habituels des corporations, y compris celui d'acquérir et de posséder des immeubles. Il déclare que le ministre, qui détient le pouvoir d'accréditer l'institut, a aussi le pouvoir de le révoquer²⁷.

À propos de la création d'instituts de langue anglaise, Lacoste affirme que la dispersion de la population de langue anglaise dans l'ensemble du territoire ne permet pas la création d'instituts anglo-catholiques et anglo-protestants. À son avis, les instituts de langue anglaise «devraient être multiconfessionnels.²⁸» Ce qui ne semble pas causer de problèmes pour les membres anglophones du COPEPP. Concernant la confessionnalité dans le secteur francophone, Lacoste fait une distinction entre la situation qui prévaut en province et celle prévalant à Québec et à Montréal. Si, à court terme, en 1965, il est possible d'imaginer la création d'un réseau d'instituts confessionnels de langue française, il préfère toutefois, comme solution à long terme, que l'on opte plutôt pour des instituts «accueillants», même si le personnel est catholique²⁹. Au surplus, il ne croit pas qu'à Montréal et à Québec il puisse y avoir

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibid.*, p. 6.

²⁸ *Ibid.*, p. 7.

²⁹ *Ibid.*, p. 8.

deux ensembles d'instituts tous confessionnels. Il préfère des instituts à qui ni la charte ni les règlements ni le Comité catholique ou protestant n'accordent de caractère confessionnel, mais qui se conforment au caractère sociologique et religieux du milieu³⁰. Son raisonnement est basé sur la distinction entre la confessionnalité de droit et la confessionnalité de fait, la première étant toujours plus difficile à appliquer, d'autant plus qu'une corporation publique de droit ne peut être vraiment confessionnelle de fait. De toute façon, pour Paul Lacoste, la multiplication des instituts confessionnels ferait augmenter les coûts. Ce qui n'est pas nécessairement souhaitable.

Au cours d'une autre réunion, la participation des étudiants au conseil d'administration est confirmée et on s'entend sur le fait qu'ils doivent être deux au minimum. On demande également que la participation des parents au même conseil soit mieux précisée. Les deux séances consacrées au document préparé par Lalande et associés ne débouchent pas sur des recommandations précises, mais constituent un exercice de déblaiement essentiel pour l'examen à venir de deux projets précis qui seront présentés au COPEPP : celui du Règlement no 2 et, à la toute fin des réunions, la loi-cadre des instituts.

3.3 Le projet de Règlement no 2

Le refus du ministre de donner suite aux recommandations du COPEPP en faveur de la création d'instituts-pilotes à Jonquière et à Chicoutimi avait créé malaise et mécontentement au sein du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. À la fin d'une réunion, en avril 1965, les membres s'étaient dits déroutés par les méthodes de travail du comité. Et ils avaient réclamé une procédure plus méthodique et, de la part des services du ministère, un modèle d'analyse susceptible de guider leurs délibérations futures³¹. Le message est bien reçu au ministère. Au commencement de mai, le sous-ministre Gilles Bergeron dépose un

³⁰*Ibid.* pp. 4 et 5, 8 et 9.

³¹*Compte-rendu de la sixième réunion...*, pp. 6 et 7.

projet de règlement concernant le cours pré-universitaire et technique³². Dans sa thèse de doctorat, Dominique, Marie, François Nocaudie explique pourquoi, en rapport avec la création des instituts, le ministère a choisi de préparer deux textes juridiques au lieu d'un seul, la loi-cadre. La raison principale est d'ordre juridique et vient du fait que le ministre voulait se conformer à l'article 28 de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation qui énumère les pouvoirs réglementaires du ministre. À ce propos il écrit:

En effet, aux termes [de cette loi], sont de la compétence réglementaire du ministre les programmes d'études, les examens, les diplômes, les <brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique pour tous les enseignements sauf les enseignements qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements qui ne conduisent pas à un diplôme décerné sous l'autorité du ministre> (S. R.Q., 1964, chap. 234). L'enseignement de niveau collégial, ne conduisant pas à un grade universitaire, est donc de la compétence ministérielle et l'existence d'un projet de règlement no 1, concernant l'enseignement élémentaire et secondaire, montre bien l'intention qu'a le ministre d'utiliser son pouvoir réglementaire dans les limites de l'article 28.³³

Toujours selon Nocaudie, trois autres raisons justifient la préparation d'un tel règlement. Tout d'abord l'urgence de bien définir le niveau d'enseignement collégial par rapport au niveau secondaire et au niveau universitaire. En second lieu, «la participation ou l'intégration éventuelle d'institutions privées au système public demande que l'on définisse le niveau d'étude avant l'établissement du réseau d'enseignement chargé de le dispenser.³⁴» Et, en dernier lieu, «le fait que la définition d'un nouveau cycle d'études et que la loi autorisant la création des instituts

³²*Compte-rendu de la septième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnelle, tenue le vendredi 7 mai, à l'École normal Laval de Québec. Daté du 17 mai. Non signé. Marc Morin figure dans la liste des 33 personnes présentes. 12 pages. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)». Selon Jean-Marie Beauchemin, les auteurs de ce projet sont Arthur Tremblay, Gilles Bergeron et Yves Martin. Cf Jean-Marie Beauchemin, «Chronologie et principales étapes de développement/ Règlement no 2 du ministère de l'Éducation relatif au cours pré-universitaire et technique», 2 février 1966, 3 pages. Au moment de la rédaction de cette note, Beauchemin était toujours secrétaire général de la FCC.*

³³Dominique, Marie, François Nocaudie, *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*, thèse de doctorat, Paris, Université de droit, d'économie et de sciences sociales (Paris II), 1972, 432 p., p. 105.

³⁴*Ibid.*, p. 105, 106.

soient dans deux textes différents permet de penser que l'enseignement de ce niveau pourra être donné dans d'autres institutions, donnant ainsi partiellement satisfaction aux institutions privées qui veulent une garantie de leur survie.³⁵»

De toute façon, en déposant son projet de règlement, Bergeron multiplie les mises en garde: le document ne traduit pas nécessairement la pensée du ministère; il s'agit d'un instrument de travail; il a pour but de régir un niveau d'étude, sans préjuger de son organisation concrète; le Comité de coordination du ministère travaille également sur le document; et, avant d'être adopté, il devra subir toutes les étapes de consultation et avoir été modifié en conséquence³⁶. Quand s'engagent les premières discussions, Bergeron suggère que le COPEPP recommande un texte de règlement «souple et large, même si la rédaction laisse subsister des imprécisions», un texte qui «doit être permissif, afin de ne pas fermer inutilement des avenues.³⁷»

L'ensemble des articles porte essentiellement sur l'accréditation des instituts, les conditions et les critères d'admission à l'université, les comités de régie des examens, la durée des études, le contenu des programmes ainsi que la place éventuelle des instituts privés. La polyvalence et la promotion par matière, établies dans le Règlement no 1, concernant le primaire et le secondaire, sont reprises dans les premiers articles du projet de règlement. Quant à la durée des programmes, elle varie de un à trois ans. Les programmes du cours pré-universitaire sont établis, par le ministre, en collaboration avec les institutions universitaires ou encore toute faculté ou école d'une université reconnue par le ministre. Les programmes du secteur technique ou professionnel dépendent, eux aussi, du ministre après consultation des organismes provinciaux des groupes professionnels intéressés. C'est le ministre qui a la responsabilité de l'administration des examens finaux. Un comité de régie des examens est mis sur pied par le ministre pour l'administration de ces examens. S'ils sont réussis, ils permettent l'admission en première année du cours universitaire ou donnent accès

³⁵ *Ibid.*, p. 106.

³⁶ *Compte-rendu de la septième réunion...*, p. 3.

³⁷ *Ibid.*, p. 4.

à un diplôme de fin d'études techniques attestant du succès dans une fonction de travail ou dans une spécialité professionnelle. Enfin, c'est le ministre qui détermine les conditions d'accréditation de toutes les institutions qui désirent délivrer le cours pré-universitaire et technique. Il est à noter que, dans l'intitulé, on parle de cours pré-universitaire et technique et non de cours général et professionnel.

Quatre réunions seront nécessaires pour en arriver à une version COPEPP du Règlement no 2³⁸. Au cours des échanges qui surviendront, ce sont la durée des études et le contrôle des examens, qui seront au centre des discussions, les représentants de la Fédération des collèges classiques revenant à plusieurs reprises sur l'organisme d'accréditation des instituts dont ils ont fait leur cheval de bataille et qui pourrait être responsable de la régie des examens. La version COPEPP du Règlement no 2 n'est pas pour autant acceptée par le gouvernement. Elle doit subir l'épreuve de l'examen par le Conseil supérieur de l'Éducation en septembre 1965³⁹. En janvier 1966, le sous-ministre Bergeron annonce aux membres du COPEPP que le Règlement no 2 n'a pas réussi à passer le test du Conseil des ministres et que celui-ci «a demandé au ministre et à ses proches collaborateurs de reprendre la formulation de certains articles.⁴⁰» Le 11 mars 1966, le ministre Gérin-Lajoie adresse au Conseil des ministres la version finale du Règlement no 2, devenu entre-temps le Règlement no 3 et accompagné du mémoire habituel justifiant son adoption⁴¹. Après avoir décrit la portée générale du règlement (palier distinct d'enseignement, polyvalence, conditions d'admission, etc) et rappelé la façon dont le règlement a été élaboré, il s'intéresse aux

³⁸ La septième (7 mai 1965), la huitième (21 mai 1965), la neuvième (4 juin 1965) et dixième (18 juin 1965). On trouvera à l'annexe B, pp. 152-153, la version du Règlement préparé par le COPEPP.

³⁹ L'avis du Conseil supérieur de l'Éducation date du 9, 10 décembre 1965. Cf. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport 1965-1966*, Québec, [1968], pp. 220-228.

⁴⁰ *Compte-rendu de la dix-neuvième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue à Québec, le 28 janvier 1966*. Non daté et signé par Pierre Boucher. 33 personnes présentes. 3 pages, pp. 1, 2. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

⁴¹ Le Règlement no 2 est devenu le no 3, parce qu'au moment de son achèvement il avait fallu adopter de toute urgence, le 3 mars 1966, un règlement no 2 portant sur les examens et les tests du ministère de l'Éducation applicables à la maternelle et aux niveaux élémentaire et secondaire (arrêté en conseil 349). On trouvera la version COPEPP du Règlement no 3 à l'annexe B, p. 153.

implications financières du document. Selon lui, la modification des programmes réduira la durée des études et n'entraînera aucune augmentation des coûts. L'établissement du régime des options et l'intégration des divers types d'enseignement dispersés dans plusieurs réseaux auront un effet semblable. Et il va jusqu'à affirmer : «Quel que soit le rythme de transformation, les implications financières du règlement ne peuvent être que dans le sens d'une compression des coûts.⁴²» La version finale du Règlement no 3 est approuvée par arrêté en conseil le 30 mars 1966.

3.4 D'autres dossiers menés à terme

Pour le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, la remise, en 1966, de sa version du Règlement no 3 représente un résultat positif, comparativement à l'enterrement de première classe subi par le projet d'instituts-pilotes. Dans le cas du règlement, le fait que le ministère a proposé un avant-projet structuré et qu'il y a eu, en symbiose avec les réunions ordinaires du COPEPP, des rencontres en sous-comité a probablement contribué à stabiliser le rythme de travail du comité, malgré une certaine baisse enregistrée au cours de la période estivale. L'étude de la plupart des dossiers sectoriels avance à une vitesse satisfaisante, la formule des sous-comités se révélant à l'usage d'une efficacité indéniable. Entre la fin d'août 1965 et le début du mois de mars 1966, le moment où le comité entame son dernier droit en se penchant sur un projet de loi-cadre préparé par Lalande, Brière et Associés, l'étude d'au moins cinq dossiers est menée à bonne fin : soit ceux du changement de nom des instituts, de la carte, du financement, des aspects administratifs et de la place des instituts de langue anglaise. Seule l'étude des aspects pédagogiques ne semble pas avoir été complétée à la satisfaction des membres du COPEPP.

⁴² *Mémoire du ministre de l'Éducation au Conseil des ministres. Sujet : Règlement du ministère de l'Éducation relatif aux études pré-universitaires et techniques*, 11 mars 1966, 5 pages, p. 4. ANQ-Q/E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «Règlement no 2».

L'emploi du mot «institut», proposé par la Commission Parent, pour désigner à la fois le nouvel ordre d'enseignement pré-universitaire et professionnel et l'institution qui devrait l'incarner, est loin d'avoir fait l'unanimité au sein du COPEPP. La critique du terme commence dès la troisième réunion⁴³. Au cours de la réunion qui se tient à la mi-juillet, le débat reprend pour de bon. Les avis sont très partagés. Ceux qui sont en faveur du mot «institut» soutiennent que le public s'est familiarisé avec le mot et que celui-ci est employé couramment. Pour les adversaires, le mot ne peut être utilisé pour désigner la réalité d'un niveau d'enseignement, alors qu'il a toujours été associé à des types d'enseignement. Le moment des propositions venu, l'expression *collège régional* est suggérée. Traduction de *regional college*, elle aurait le double avantage de s'apparenter à l'expression «école secondaire régionale» et de bien cerner la base régionale du niveau d'enseignement ainsi décrit. Le mot «collège» a lui aussi ses partisans. D'après ceux-ci, il a toujours été employé à tort et on peut penser qu'en l'espace de deux ou trois ans l'ancienne acception aura disparu.

Un avis d'un fonctionnaire de l'Office de la langue française, sollicité par le COPEPP, parvient au comité en septembre 1965. Robert Lévesque propose qu'on désigne les instituts sous le nom de «collèges d'enseignement professionnel et propédeutique». L'adjectif propédeutique s'appuie sur l'exemple français où l'enseignement propédeutique est l'enseignement préparatoire à l'enseignement universitaire⁴⁴. Un sous-comité de trois membres est formé dont le mandat est de préparer un rapport complet sur la question et, si besoin il y a, d'inviter «des spécialistes en éducation et en linguistique à suggérer une appellation convenable.⁴⁵» Le dossier refait surface l'année suivante, au début de février. Sur une possibilité de

⁴³ *Compte-rendu de la troisième réunion...*, p. 9.

⁴⁴ Lettre de Robert Lévesque, datée du 10 septembre 1965, en réponse à une lettre de Pierre Boucher, en date du 1^{er} septembre 1965. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 30, chemise «Institut/désignation».

⁴⁵ *Compte-rendu de la seizième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel tenue à Montréal, le 5 novembre 1965*. Non daté et signé par Pierre Boucher, 7 pages, p. 2. Trente et une personnes présentes. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

11 désignations, trois sont retenues : collège d'enseignement général et professionnel, collège régional et collège libéral et professionnel. La première finaliste récolte le plus d'adhésion (8 voix contre 7 pour la seconde et 5 pour la troisième). Le mot institut avait été rejeté auparavant par 25 voix contre une⁴⁶.

Le changement de désignation de l'institut par collège d'enseignement général et professionnel est officialisé à la fin de l'automne de 1966. Selon Yves Martin, c'est le premier ministre Daniel Johnson qui, au moment de la mise au point de la dernière version de la loi-cadre sur les cégeps (Bill 26) aurait tranché. Il aurait pris cette décision en ayant à l'esprit que même les séminaires diocésains avaient toujours été considérés comme des collèges et que l'expression «aller au collège» était d'usage courant pour signifier qu'on entreprenait des études au-delà du secondaire⁴⁷.

Au 23 mars 1965, dix-sept groupes avaient soumis au ministère de l'Éducation leur candidature pour devenir le siège d'un institut. En septembre 1965, un sous-comité est formé au COPEPP, dont le mandat est de revoir la carte des instituts déposée en avril précédent par la Direction générale de l'Organisation scolaire du ministère de l'Éducation⁴⁸. Les fonctionnaires de cette Direction planchent sur ce projet de carte scolaire depuis au moins le mois de mai 1962, alors que le ministre de la Jeunesse recevait du Conseil des ministres l'autorisation de procéder à la préparation d'une carte en prévision de la création de commissions scolaires régionales (CSR). Au niveau du ministère, un comité de la carte des instituts semble avoir pris le relais de la

⁴⁶ *Compte-rendu de la vingtième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel tenue à Montréal, le 11 février 1966*. Daté du 9 mars 1966 et signé par Pierre Boucher. 5 pages, p. 4. Trente et une personnes présentes. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)». Claude Beaugard nous a signalé, au cours d'une interview, que c'est Mgr Marcel Lauzon, le doyen de la faculté des Arts de l'Université Laval, qui a été à l'origine de la désignation «collège d'enseignement général et professionnel». La suggestion de Mgr Lauzon aurait été faite dans l'espoir que le mot «collège» continuerait d'exister, l'ecclésiastique estimant que la population se lasserait d'employer une expression aussi longue et reviendrait à l'appellation traditionnelle. Interview de Claude Beaugard réalisée le 23 septembre 2003.

⁴⁷ Interview d'Yves Martin par l'auteur, le six septembre 2003.

⁴⁸ *Compte-rendu de la sixième réunion...* pp. 4, 5. Il s'agit d'un document intitulé *Carte provisoire des instituts (selon le Rapport Parent)*. Il est daté du 12 janvier 1965 et a été préparé par un comité de travail dont le président est Olivier Tremblay et le secrétaire Pierre Villemure. Il comprend 30 pages et une dizaine d'annexes. CDC 718 749, vol. 10.

carte des commissions scolaires régionales. Ce comité accouche d'un rapport qui est soumis au COPEPP en avril 1965. En se basant sur quatre critères (localisant, institutionnel, socio-économique, et culturel), on en arrive à la conclusion que la carte théorique des instituts pourrait comprendre une vingtaine d'établissements, 23 en fait, dont les territoires pourraient varier en fonction de l'accroissement de la population et de la fréquentation scolaire⁴⁹. On se base également sur une hypothèse de travail fondée sur des études récentes voulant que le niveau de fréquentation possible des étudiants au niveau de l'institut se situe entre 53 et 58%.

Dans ses choix finals, le sous-comité du COPEPP s'inspire largement du document du 12 janvier 1965 et de la carte qu'on y propose. Des quatre critères prévus, il privilégie les critères démographique et institutionnel⁵⁰. Il conserve la majorité des emplacements, sauf pour Alma qui est remplacée par Jonquière, Saint-Jérôme remplacée par Sainte-Thérèse. Les problèmes rencontrés dans les régions de Montmagny/Sainte-Anne-de-la-Pocatière entraînent des hésitations concernant l'emplacement de Rivière-du-Loup. Même situation à propos de Drummondville pour les régions de Saint-François/Bois-Francs et de Valleyfield pour les régions de Valleyfield et de Vaudreuil-Soulanges. Deux mois plus tard, dans un rapport considéré comme vraiment final, Jean-Paul Desbiens revient avec deux nouveautés. En premier lieu, en prenant en compte une hypothèse de Jacques Henripin dans une annexe du deuxième volume du *Rapport Parent*, selon laquelle 68,8% des étudiants de 17-18 ans s'inscriraient à l'institut et, en second lieu, en présentant une étude sur la

⁴⁹ Sur la Rive-Sud, les emplacements retenus sont Chandler, Rimouski, Rivière-du-Loup, Lévis, Saint-Georges de Beauce, Sherbrooke, Drummondville, Nicolet-Sorel, Saint-Hyacinthe, Jacques-Cartier (Longueuil), Granby, Saint-Jean et Valleyfield. Sur la Rive-Nord, on les retrouve à Chicoutimi, Alma, Québec/Beauport, Sainte-Foy, Trois-Rivières, Shawinigan/Grand-Mère, Joliette, Saint-Jérôme, Hull, Rouyn-Noranda. Il est également question de projets possibles pour le Montréal métropolitain (CSR Duvernay), le Québec métropolitain (CSR Sillery) et, à plus long terme, quelque part entre 1976 et 1981, d'instituts à Sept-Îles/Hauterive (CSR du Golfe et CSR de la Côte-Nord), Jonquière (CSR Lapointe et Val d'Or/Amos (CSRs Harricana et La Vérendrye), lesquels se détacheraient de Rimouski, Chicoutimi et Rouyn-Noranda.

⁵⁰ *Compte-rendu de la seizième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel tenu à Montréal, le 5 novembre 1965*. Non daté et signé par Pierre Boucher. Trente et une personnes présentes. 7 pages, pp. 5-7. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

région de Montréal. La conjugaison des deux donne un total de 36 instituts, dont 10 dans la région de Montréal⁵¹. Au cours des mois à venir, la carte des instituts évoluera en fonction du progrès des études techniques faites au sein du ministère de l'Éducation et des pressions diverses exercées par les hommes politiques et les groupes sociaux. Mais, en janvier 1966, la trame des localisations du réseau est en bonne partie identifiée pour l'ensemble de la Province.

Commencée au début des réunions du COPEPP avec l'examen du document de travail préparé par Lalande et associés, l'étude des aspects administratifs et juridiques rebondit à l'automne de 1965, alors qu'on envisage sérieusement la création de quelques instituts en septembre de 1966 et que l'on forme un sous-comité présidé par Claude Beauregard, secrétaire général adjoint de la Fédération des collèges classiques. Les discussions portent principalement sur le conseil d'administration de l'institut et sur sa composition. Le nombre de membres connaît des hauts et des bas selon que l'on modifie la proportion de représentants appartenant aux différents groupes invités à siéger au conseil d'administration: corps intermédiaires et industriels, la société globale (personnes choisies et désignées par l'État), les spécialistes de l'éducation (professeurs du secondaire, du post-secondaire et de l'universitaire) et les étudiants⁵². Le mode de nomination pose également problème. On écarte d'emblée le mode électif d'inspiration californienne en faveur d'un mode sélectif ou nominatif, le ministre procédant après consultation des syndicats, des groupes sociaux et économiques, etc. La configuration du comité exécutif est, elle aussi, longuement pesée, comme celles du comité de régie interne et du comité consultatif. Au début des délibérations, le conseil d'administration comprend 15 membres, puis il passe à 16 et, au moment du rapport final, il est rendu à 20. À la douzaine de membres prévus dans le *Rapport Parent* se sont joints des représentants

⁵¹Compte-rendu de la dix-neuvième réunion..., p. 2.

⁵²Compte-rendu de la dix-septième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel tenue à Montréal, le 19 novembre 1965. Daté du 2 décembre 1965 et signé par Pierre Boucher. Trente et une personnes présentes. 8 pages, p. 4. ANQ-Q, E13/1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966).

des étudiants et des parents, ainsi que le directeur général et trois autres de ses adjoints. Quant à la durée des mandats de chacun des participants, elle varie entre trois et deux ans, avec possibilité d'un seul renouvellement. Les travaux du sous-comité sur les aspects administratifs et juridiques constituent une sorte d'entrée en matière en prévision de l'étude du plat de résistance des travaux du COPEPP, la loi-cadre des instituts qui commence en mars 1966 et se termine avec le déclenchement, à la mi-avril, des élections provinciales prévues le 5 juin 1966.

Enfin, trois dossiers ont connu des résultats très inégaux. L'étude des problèmes de financement des instituts est passée, elle aussi, par la création d'un sous-comité. Formé en mars 1965, il fait rapport en décembre 1965. Tout ce qu'on y apprend, c'est qu'il existe des variations considérables entre les coûts moyens *per capita* à l'intérieur de l'enseignement spécialisé comme à l'intérieur de l'enseignement pré-universitaire, entre les collèges classiques, les écoles normales et les collèges commerciaux.

Le démarrage du sous-comité sur les aspects pédagogiques de l'institut est plutôt lent. Mis sur pied en juin 1965, on en est encore à s'interroger sur son mandat et sur sa composition deux réunions plus tard. Au cours de discussions sur le mandat, on se dit d'avis que le ministère devrait affecter du personnel permanent à cette tâche. Et, comble de malchance, les opinions des membres du COPEPP sur le contenu du mandat sont loin d'être unanimes. Certains pensent qu'on devrait s'en tenir uniquement aux préalables (prérequis) et aux structures pédagogiques; quelques-uns estiment que l'étude est inutile puisqu'elle reprendrait le chapitre XXVII du volume III du *Rapport Parent* où il est longuement question du régime des études au niveau des instituts; d'autres, enfin, croient qu'il faut utiliser le contenu de ce chapitre pour l'améliorer et le modifier afin d'en dégager un modèle théorique. Entre juillet 1965 et janvier 1966, le sous-comité, présidé par Mgr Marcel Lauzon, ne semble pas faire beaucoup de progrès, même si on a réuni de la documentation et si on a tenu plusieurs réunions. Lors de la 20^{ième} réunion, le sous-comité se plaint de dédoublements dans l'élaboration des programmes, un reproche qui s'adresse à Jean-

Paul Desbiens, responsable des programmes et des examens au ministère. Aucun rapport final n'est produit.

Même si les représentants anglophones font preuve d'une assiduité exemplaire, ce n'est qu'à la huitième réunion, le 21 mai 1965, que le COPEPP apprend officiellement l'existence d'un sous-comité sur les instituts de langue anglaise. Dans son premier rapport, celui-ci endosse le principe de l'institut et propose de remplacer *institute* par *regional college*. Son deuxième rapport déposé en septembre 1965 se résume en quatre points : on soutient que l'institut ne doit pas être la seule voie d'accès à l'université et qu'il ne faut pas exiger des étudiants provenant de l'étranger d'avoir fréquenté l'institut pour pouvoir accéder aux facultés universitaires; on envisage la création de 14 instituts de langue anglaise au Québec, dont neuf à Montréal et cinq en province⁵³; on pense que l'institut devrait comprendre trois programmes : un programme A conduisant à l'université en un an, un programme B y conduisant en deux ans et un programme C pour l'enseignement technique en deux ou trois ans; et on affirme que le problème fondamental que l'institut aura à affronter en sera un de recrutement du personnel⁵⁴. Pendant la période de discussion, un membre de langue française fait remarquer que le rapport de monsieur Matthews «illustre clairement les différences entre l'enseignement de langue anglaise et l'enseignement de langue française. D'une part, on désire faire en douze ans ce que, d'autre part, on veut faire en 13 ans.⁵⁵» La réplique vient d'un autre membre du comité, de langue anglaise probablement, qui affirme que l'idée n'est pas d'être en marge mais d'assouplir le système d'éducation. Il ajoute que «les changements [...] doivent être fondés sur les besoins actuels du Québec, mais qu'ils ne doivent pas être

⁵³ Le sous-comité anglophone ne semble pas avoir pris en compte les travaux et de la Direction de la planification et du sous-comité du COPEPP sur la carte scolaire.

⁵⁴ *Compte-rendu de la quatorzième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel tenue à Montréal, vendredi, le 24 septembre 1965*. Daté du 7 octobre 1965 et signé par Pierre Boucher. Vingt-neuf personnes présentes. 4 pages, p. 3. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 3,4.

conçus d'une façon à ce point rigide qu'ils gênent la souplesse nécessaire à une université qui doit prendre en considération son caractère international.⁵⁶»

Le dernier rapport du sous-comité est déposé en décembre 1965. On y fait une série de recommandations concernant le remplacement du nom *institute* par *regional college*, les conditions d'admission, le contenu de l'enseignement, la durée de la semaine horaire, de l'année scolaire et du cours avec trois programmes, l'orientation des étudiants et de la formation d'orienteurs qualifiés⁵⁷.

3.5 L'étude de la loi-cadre de l'institut

Comme nous l'avons déjà mentionné, le projet de loi-cadre de l'institut a été déposé au ministère de l'Éducation à la fin de janvier de 1966⁵⁸. L'étude du projet par le COPEPP débute, le 11 mars suivant, sur une note qui en dit long sur le degré de frustration que la démocratie de participation peut générer à l'intérieur des comités dits consultatifs. Robert Gratton, l'un des deux représentants de l'UGEQ au COPEPP, a eu vent d'une rencontre «privée» entre certains membres de la Fédération des collèges classiques (FCC), quelques hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation et le ministre lui-même. Il y aurait été question, selon lui, du Règlement no 2, des aspects pédagogiques des instituts et de la loi-cadre. Se référant à des déclarations antérieures de Paul Gérin-Lajoie, il prétend que «les rencontres qui ont eu lieu entre le ministère et la FCC sont tout à fait contraires au nouvel esprit de consultation avec lequel la population commence à se familiariser et constituent du même coup une insulte pour COPEPP.⁵⁹» Effectivement, Paul Gérin-Lajoie a rencontré le Conseil

⁵⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁵⁷ Dans le secteur public anglophone l'expression *regional college* sera utilisée dans le cas du Champlain Regional College of General and Vocational Education. Pour les autres on se contentera du College of General and Vocational Education. Dans le secteur public francophone, l'appellation *collège régional* sera utilisée également à Saint-Hyacinthe, au Saguenay-Lac-Saint-Jean et sur la Côte-Nord.

⁵⁸ *Compte-rendu de la dix-neuvième réunion...* p. 2.

⁵⁹ *Compte-rendu de la vingt et unième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue à Québec, vendredi, le 11 mars 1966.* Daté du 17 mars 1966 et signé par Pierre Boucher. Trente et une personnes présentes. 9 pages, pp. 1, 2. On y a joint un

général de la Fédération des collèges classiques le 31 janvier 1966 et a autorisé la diffusion et la reproduction du projet de Règlement no 2, révisé par le COPEPP, ainsi que du projet de loi-cadre préparé par Lalande, Brière, Lacoste & Associés. D'après Gilles Bergeron, au cours de la réunion du 31 janvier, Paul Gérin-Lajoie aurait déclaré que «les membres du Comité de planification pouvaient communiquer à leur milieu les documents qu'ils avaient.⁶⁰» ce qui entre en contradiction avec les directives données par Arthur Tremblay au début des réunions du COPEPP. Jean-Marie Beauchemin confirme et la réunion et sa teneur. À la suite de cette rencontre, la Fédération des collèges classiques a préparé un mémoire spécial, qui vient d'être acheminé au ministère de l'Éducation. Robert Gratton et, à sa suite, 15 membres du COPEPP demandent donc une copie du mémoire en question. Jean-Marie Beauchemin, qui défend la FCC de s'être livrée à des jeux de coulisses, répond qu'il s'agit d'une consultation privée, mais que la FCC n'a pas d'objection à la publication de son mémoire, «lorsque ces matières seront présentées en public.⁶¹» L'incident est clos sur un souhait unanime des membres du COPEPP à l'effet que le ministre de l'Éducation précise leur statut.

Intitulé «Loi des instituts pré-universitaires et techniques», le projet de l'étude Lalande, Brière, Lacoste & Associés contient un préambule et 37 articles. Le préambule affirme la nécessité de créer des institutions d'enseignement qui préparent aux études universitaires ou à une fonction de travail, que ces institutions doivent être des

document de trois pages intitulé «Notes prises par Mgr Lauzon lors de la réunion du COPEPP le 11 mars 1966». ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

⁶⁰ *Compte-rendu de la vingt-deuxième réunion du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, tenue à Montréal, le 18 mars 1966l.* Non daté et non signé. Vingt-huit personnes présentes, 15 pages, p. 2. ANQ-Q, E13/ 1984-06-001/31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)».

⁶¹ *Notes de Marcel Lauzon*, p. 2. Le mémoire de la FCC s'intitule *L'organisation de l'enseignement post-secondaire. Le financement des institutions indépendantes*. Il comprend trois chapitres et 146 pages. Le premier est consacré aux aspects pédagogiques de l'enseignement collégial et comporte, en plus des recommandations générales, une analyse critique du Règlement no 2. Dans le deuxième chapitre, on fait certaines recommandations générales et on procède à une autre analyse critique, celle du projet de loi-cadre de Lalande, Brière, Lacoste et Associés. Le chapitre trois porte uniquement sur le financement des institutions indépendantes. ANQ-Q, E13/ 1989-05-004/ 257, chemise «Mémoires de la FCC».

corporations de caractère public. L'article 1 comprend les dispositions générales habituelles, les articles 2 à 6 portent sur la création de l'institution (le mot institut ne se retrouve que dans l'intitulé), la forme de la requête à présenter et la charte à obtenir, ainsi que l'exclusivité de l'expression «pré-universitaire et technique». Les articles 8 et 9 traitent de la réglementation de l'enseignement et des institutions. La régie ou l'administration fait l'objet des articles 12 à 20. Les articles 21 à 24 sont consacrés aux aspects financiers de l'institut. En 25 et 26, la composition et les pouvoirs de la commission des études sont détaillés. Quant aux articles 27 à 34, ils se rapportent aux «principaux officiers», un anglicisme très courant dans les textes légaux de l'époque que la Fédération des collèges classiques, dans son mémoire du 8 mars 1966, voudrait faire changer pour «cadres»⁶². Les articles 35 et 36 portent sur l'abandon de la charte ou la nomination d'un nouveau conseil. L'article 37 est réservé à la date d'entrée en vigueur de la loi.

Dès le début des discussions, on recommande de remplacer l'intitulé «Loi des instituts pré-universitaires et techniques» par «Loi des collèges d'enseignement général et professionnel». Mise au voix, cette proposition dégage une confortable majorité. On approuve également la proposition voulant que, dans la version anglaise, soit utilisée l'expression *regional college* au lieu de collège d'enseignement général et professionnel. Cette proposition sera maintenue pendant les trois réunions consacrées à l'étude du projet de loi. Pour le reste, on assiste à une sorte de valse-hésitation, d'une réunion à l'autre. D'autant plus que Marc Brière, le conseiller juridique du comité, ne se présente qu'à la deuxième réunion et que le nombre de participants baisse du tiers à la dernière. Plusieurs articles sont acceptés tels quels, d'autres avec des modifications qui ne sont que des corrections de style ou de concordance. Cinq ou six points retiennent toutefois l'attention et alimentent les discussions : la participation des étudiants et des parents au conseil d'administration, de même que la composition globale de celui-ci, la durée des mandats des cadres et

⁶² Fédération des collèges classiques, *L'organisation de l'enseignement....*, p. 81.

les responsabilités des membres du conseil d'administration, les pouvoirs de celui-ci, et, finalement, la commission des études. Comme cela avait été le cas lors des réunions du sous-comité sur le statut juridique et administratif de l'institut, la composition du conseil d'administration donne lieu à des exercices de géométrie variable. Une fois les discussions terminées, le projet du COPEPP comporte un conseil d'administration de 20 membres, dont 18 ayant droit de vote⁶³, ce qui correspond au nombre déjà recommandé par le sous-comité sur les aspects administratifs et juridiques de l'institut. La durée du mandat du directeur général que l'on appelle recteur est de cinq ans, et ce mandat est renouvelable. Celle des membres du conseil d'administration de trois ans, avec possibilité d'un seul renouvellement. L'article 20 sur les règlements ou résolutions adoptés par le conseil d'administration de l'institut sujets à l'approbation du ministre est modifié. On en soustrait les programmes d'étude, les examens (diplômes ou certificats d'étude) et la qualification du personnel enseignant, bref tout l'alinéa qui, de l'avis des membres du COPEPP, enlevait beaucoup d'autonomie aux instituts. La référence à un organisme d'accréditation pouvant dispenser d'obtenir l'approbation du ministre en certaines circonstances est tout simplement biffée. Aux pouvoirs ordinaires de la corporation d'institut énumérés à l'article 10, on ajoute la création d'un comité exécutif du conseil d'administration, la préparation et l'administration des examens, l'admission des étudiants, le droit de posséder des immeubles, et le droit de signer des conventions collectives.

Lorsque les membres du COPEPP mettent un point final à leur version du projet de loi sur les instituts, le vendredi 15 avril 1966, savent-ils qu'il s'agit de leur dernière réunion? L'absence d'une dizaine de participants pourrait indiquer que certains avaient eu vent que quelque chose se préparait. En effet, trois jours plus tard, le premier ministre Jean Lesage annonce la tenue d'élections générales le 5 juin 1966.

⁶³ *Compte-rendu de la vingt-deuxième réunion...*, p. 11.

Comme le veut la tradition, tous les comités créés par les gouvernements en place meurent de leur belle mort quand des élections sont déclenchées.

Lors de la rencontre du 29 janvier 1965 avec les exécutifs de certains groupes et associations intéressés à l'enseignement post-secondaire, Paul Gérin-Lajoie déclarait que le *statu quo* devrait être maintenu «au cours des 15 ou 18 prochains mois», avant qu'on ne procède à quelque changement que ce soit dans les systèmes d'enseignement pré-universitaire et professionnel. Était-ce l'échéancier qu'il envisageait pour les travaux du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel? Dans les faits, ceux-ci se sont échelonnés sur 15 mois.

Quoiqu'il en soit, le bilan des travaux du COPEPP est, globalement, positif. Dans les limites du mandat assigné et, compte tenu d'une méthode de travail qui s'est améliorée au fur et à mesure des réunions et de l'expérience acquise, le comité a contribué à sa façon à l'insertion dans la réalité sociale et politique du Québec du modèle virtuel de l'institut proposé par la Commission Parent. Le modèle concret qu'il a avalisé porte principalement sur les structures administratives et juridiques de l'institut.

L'examen du projet de Règlement no 2 devenu, par le fruit du hasard, le Règlement no 3, dont les objectifs principaux étaient la reconnaissance des pouvoirs du ministre de l'Éducation et l'existence d'un ordre d'enseignement spécifique entre le secondaire et l'universitaire, a constitué pour les membres du COPEPP une première expérience réussie, même si le produit final a été beaucoup simplifié par rapport à la version du COPEPP. Dix mois plus tard, l'étude d'un projet de loi-cadre pour les instituts, permettait au COPEPP de clairement établir la nature véritable et essentielle de la corporation publique souhaitée par la Commission Parent, en même temps qu'étaient définis ses pouvoirs et ses responsabilités.

Dans ce dernier cas, comme dans celui de l'élaboration du Règlement no 3, l'exercice auquel ils se sont livrés peut paraître fastidieux, mais comme on le verra subséquemment, il s'est révélé à l'usage capital pour la création, la bonne marche, la gestion des futurs cégeps. En effet, la composition du conseil d'administration de

l'institut/cégep qui exerce les droits et les pouvoirs de la corporation publique au sens que lui donne le Code civil, doit ménager un équilibre entre les «forces» en présence représentées par les enseignants, les étudiants, les cadres et les représentants du public, des régions et des universités. Le même équilibre doit être recherché et atteint entre les différentes instances internes : conseil d'administration, comité exécutif, conseil pédagogique. De même pour la corporation elle-même dont les pouvoirs doivent contrebalancer, dans une certaine mesure, ceux du ministère de l'Éducation, responsable ultime du financement et des programmes.

En plus du Règlement no 3 et de la loi-cadre des instituts, le COPEPP, par sa contestation du nom «institut» proposé par la Commission Parent, a été indirectement responsable du changement de nom avalisé à la fin de 1966 par le premier ministre Daniel Johnson, qui devait donner naissance à l'acronyme cégep. Un acronyme que semblent refuser aujourd'hui plusieurs établissements du secteur public, qui préfèrent être connus comme des collèges tout court, plutôt que comme des collèges d'enseignement général et professionnel.

Dans les dossiers de la carte scolaire, la contribution du COPEPP, tributaire en partie des travaux des fonctionnaires du ministère de l'Éducation, a apporté quand même un éclairage intéressant sur les aspects démographiques et sociaux pris en compte dans l'élaboration d'un réseau public d'instituts. Ces aspects seront approfondis par la Mission des cégeps. Au plan de la participation du milieu anglophone à la réforme du collégial, les renseignements que nous fournissent les comptes rendus des réunions du COPEPP indiquent que celui-ci a collaboré à la mise sur pied du réseau, mais avec des nuances et des hésitations.

Le COPEPP a aussi subi un échec cuisant que ses membres ont, semble-t-il, assez mal digéré lorsqu'ils n'ont pu convaincre le ministre de l'Éducation de créer des instituts-pilotes en septembre de 1965. Il n'y en aura pas plus en septembre 1966, pour des raisons qui tiennent essentiellement au changement de gouvernement. Autre échec majeur, celui-là fort compréhensible, le dossier des aspects pédagogiques de l'institut obligeait de travailler en concurrence directe avec la Direction des program-

mes et des examens du ministère de l'Éducation. Et, de toute évidence, le sous-comité, présidé par Mgr Marcel Lauzon, n'était pas très bien outillé pour effectuer cette étude. Il a eu beaucoup de mal à démarrer. Tant et si bien que, sans rapport officiel de ce sous-comité, le COPEPP n'a pu accoucher d'aucune recommandation précise. La tâche de mener à bien le dossier reviendra à Jean-Paul Desbiens, dont c'était, il est vrai, le mandat en tant que principal fonctionnaire chargé des programmes et des examens. Les programmes du secteur général et du professionnel seront mis au point au cours d'une réunion qui se tiendra en février 1967 à Saint-Hyacinthe, à laquelle participent près de trois cents professeurs d'université. C'est à partir de là que sera préparé le premier cahier de l'enseignement collégial⁶⁴. Trois journées d'études qui se tiendront à Trois-Rivières au début de juin 1967 viendront figurer le programme du secteur professionnel⁶⁵. Une réunion semblable se déroulera à Québec pour «finaliser» le programme du secteur général⁶⁶.

⁶⁴ Cf. Jean Gould, «De l'école des frères au cégep», extraits de deux entrevues accordées par Jean-Paul Desbiens, *Revue sociographique*, XXVII, 3, 1986, [pp. 496-528], p. 520.

⁶⁵ «Mise au point des programmes pour le secteur professionnel», *Hebdo-Éducation*, IIIe année, no 44, 16 juin 1967, p. 283.

⁶⁶ Pierre-Paul Asselin, *Le Cégep de Jonquière et ses racines...*, pp. 147-148.

CHAPITRE IV

LA CRÉATION DES CÉGEPS

Au moment où les libéraux perdent le pouvoir, le 5 juin 1966, la réforme scolaire est loin d'être complétée. Au niveau du secondaire, l'opération 55 est toujours en train et, au niveau du post-secondaire et du professionnel, les travaux du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP), qui ont pris fin le 15 avril, ont permis de dégager un modèle un peu plus concret du modèle d'institut proposé par la Commission Parent. Les éléments de ce modèle incarné concernent principalement l'institution comme telle, soit la corporation publique qui devrait être responsable de la création, de l'organisation et de l'administration de chacun des instituts.

4.1 La période de transition

On entre alors dans une période de transition. Élu de justesse, grâce au système électoral en vigueur, l'Union Nationale, avec 40,9% des voix, a raflé 56 comtés, alors qu'avec 47,2%, le Parti libéral, sous la direction de Jean Lesage, n'en a récolté que 50¹. Pour les deux principaux partis politiques en présence, les lendemains ne sont pas nécessairement chantants : Jean Lesage doit porter le blâme de la défaite, tandis que, du côté de l'Union nationale, cette «courte» victoire engendre un certain désarroi. Daniel Johnson se retrouve certes avec un gouvernement majoritaire, mais limité dans ses manœuvres, à commencer par la formation d'un Conseil des ministres où les candidats de choix ne sont pas légion. Il peut compter sur des vieux routiers, survivants de l'époque Duplessis, comme Paul Dozois, Jean-Jacques Bertrand, Maurice Bellemare et Jean-Paul Cloutier, mais la relève est jeune, sans expérience parlementaire. Cette situation explique pourquoi six ministres cumuleront deux

¹ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard, *Histoire du Québec contemporain*, tome II : *le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, p. 719.

ministères, flanqués il est vrai chacun d'un ministre d'État pour les épauler et les décharger d'une partie de leur tâche. Défait par Daniel Johnson au congrès à la chefferie de 1961, un échec dont il a conservé un très mauvais souvenir, Jean-Jacques Bertrand a la double responsabilité du ministère de l'Éducation et du ministère de la Justice, avec Marcel Masse comme ministre d'État à l'Éducation. Masse a représenté la Corporation des Instituteurs catholiques au Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Il connaît donc bien le dossier des instituts.

En raison du climat social de l'époque, les premiers mois du gouvernement Johnson sont mouvementés. Treize grèves font rage dans différents secteurs et les négociations du gouvernement avec les enseignants et les employés d'hôpitaux ne présagent rien de bon. Il y a même menace de fermeture du côté des chantiers de la Manicouagan, l'une des locomotives économiques de l'époque². Lors de l'ouverture de la première session de la vingt-huitième Législature en décembre 1966, dans le domaine de l'éducation, il est question de la révision du financement des institutions privées, un problème urgent et immédiat, et d'un nouveau régime d'aide aux étudiants. La suite à donner à la réforme scolaire n'est pas évoquée.

En fait, le nouveau gouvernement a déjà fait son lit. Les grands commis ou technocrates de l'administration précédente, Jacques Parizeau, Claude Morin, Michel Bélanger et compagnie, n'ont pas été sacrés. Arthur Tremblay, le sous-ministre de Paul Gérin-Lajoie au ministère de l'Éducation, dont Daniel Johnson avait réclamé la tête pendant la campagne électorale, a été confirmé dans ses fonctions par Jean-Jacques Bertrand. Le 18 août 1966, celui-ci a même présenté au Conseil des ministres un *Mémoire sur l'organisation de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*³. Le document est important, en ce qu'il apporte la preuve que, loin de bouder ou d'entraver la réforme scolaire, le gouvernement de l'Union nationale la poursuit. Le ministre

² Pierre Godin, *La difficile recherche de l'égalité*, tome II de *La Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 1991, pp. 155 et 159, 160.

³ *Mémoire du ministre de l'Éducation au Conseil des ministres relatif à l'organisation de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*, Québec, le 18 août 1966, 11 p., ANQ-Q, E13/1984-06-001/31, chemise «Règlement no 2».

Bertrand est non seulement autorisé à «mettre en place les dispositifs administratifs nécessaires à l'organisation progressive de l'enseignement pré-universitaire et professionnel⁴», mais encore à faire continuer le travail sur les programmes d'études, la loi-cadre des collèges pré-universitaires et professionnels, de même que la carte scolaire. Au chapitre des mécanismes administratifs, il est spécifiquement mandaté pour créer une Direction générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et une Mission des collèges composée de fonctionnaires et de représentants des institutions intéressées⁵. Il faut sans doute mentionner ici que le dépôt de ce Mémoire par le gouvernement n'était probablement pas sans rapport avec les recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation contenues dans un avis public du début de juillet 1966, lequel pressait le ministère de l'Éducation «d'accorder immédiatement une attention prioritaire à la création et à l'organisation des instituts de façon à permettre l'ouverture d'au moins quelques-unes de ces écoles en septembre 1967.⁶»

Au début du mois de novembre 1966, le Conseil des ministres fait parvenir au Conseil supérieur de l'Éducation un projet de loi-cadre sur les «collèges pré-universitaires et professionnels», largement inspiré du projet finalisé par le COPEPP. Après étude du document par les Commissions de l'enseignement technique et professionnel et de l'enseignement supérieur, le Conseil rend son avis le 21 novembre. Celui-ci tient mordicus à l'appellation «institut», insiste sur la gratuité scolaire et exige d'être consulté avant l'octroi des chartes et l'approbation des réglementations⁷.

Après cet avis du mois de novembre, le Conseil revient deux fois à la charge : le 30 janvier 1967, alors qu'il rappelle certaines des positions qu'il a prises antérieurement et fait une série de recommandations sur le bill 21 qui vient d'être déposé à

⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁵ *Ibid.*, pp. 5-7.

⁶ Conseil supérieur de l'Éducation, *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport 1965-1966, 1966-1967*, «Création, organisation et ouverture des instituts», Québec, Roch Lefebvre, Imprimeur de la Reine, p. 252.

⁷ *Ibid.*, «Recommandations relatives au projet de loi sur les [collèges pré-universitaires et professionnels], pp. 259-274.

l'Assemblée législative, et, une seconde fois au début de mai 1967, pour qu'on reprenne l'étude du projet de loi et qu'on en accélère l'adoption⁸.

Le projet de loi des cégeps (bill 21) a connu une vingtaine de versions⁹. La dernière a été approuvée au Conseil des ministres le 13 janvier 1967 et déposée en Chambre le 27 du même mois. Adopté en première lecture, ce qui est une formalité, le projet est renvoyé au Comité parlementaire de l'Éducation qui tient une dizaine de séances et entend les représentations de plus de vingt groupes. On ne s'y entend, semble-t-il, que sur un seul point : la gratuité scolaire¹⁰. Pour le reste, les avis sont partagés entre les progressistes qui sont en faveur des changements proposés et les conservateurs qui veulent le maintien d'un système privé confessionnel. Plusieurs députés de l'Union nationale militent d'ailleurs en faveur de la confessionnalité. Le débat en deuxième lecture reprend au début de juin et le projet de loi est adopté en troisième lecture par 74 voix en faveur et une contre. La loi 21 reçoit la sanction royale le 29 juin et entre en vigueur immédiatement.

La loi des collèges d'enseignement général et professionnel—en anglais *General and Vocational College Act*—comprend 34 articles¹¹. Son contenu se rapproche de la version adoptée en mars 1966 par le COPEPP, à quelques différences près. Certaines modalités ont été changées ou précisées. Par exemple, la durée des mandats du directeur général et du directeur des services pédagogiques a été ramenée de cinq à trois ans, avec possibilité de renouvellement. On enlève au ministre de l'Éducation la prérogative d'autoriser la vente, l'achat, l'aliénation ou l'agrandissement des édifices appartenant aux cégeps pour la confier au Conseil des ministres. L'article 6 définit le statut juridique du cégep, ainsi que les pouvoirs qui lui sont dévolus. Dans la loi 21,

⁸ *Ibid.* L'avis sur «l'établissement des Instituts» et les recommandations concernant le bill 21 sont présentées pages 276-284. L'avis du mois de mai se retrouve aux pages 303-306.

⁹ Interview d'Yves Martin avec l'auteur, 05 septembre 2003. Yves Martin était depuis 1964 directeur de la recherche et de la planification au ministère de l'Éducation. Il est nommé sous-ministre adjoint en novembre 1966 et devient sous-ministre en 1969, après le départ d'Arthur Tremblay.

¹⁰ Dominique, Marie, François Nocaudie, *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*, thèse de doctorat, Paris, Université de droit d'économie et de sciences sociales (Paris II), 1972, p. 124.

¹¹ S.Q. (Statuts du Québec), Elizabeth II, 15-16, chap. 71.

le conseil d'administration est composé de dix-neuf membres. Le directeur général et le directeur des services pédagogiques en font partie d'office. Ceux-ci sont nommés par le conseil d'administration. Les dix-sept autres membres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil (le Conseil des ministres), après consultation ou élection d'associations ou de groupes. Les enseignants ont droit à quatre représentants, les parents à quatre et les étudiants à deux. Cinq membres sont recrutés par le ministre dans les institutions post-secondaires et supérieures, les groupes sociaux économiques et les Commissions scolaires régionales ou locales. L'administration courante du collège est confiée à un comité exécutif dont le directeur général est le président et les autres membres choisis par l'ensemble du conseil d'administration. La requête pour faire reconnaître l'établissement comme institution catholique ou protestante est du ressort exclusif du conseil d'administration. Créée par le conseil d'administration, la commission pédagogique a pour fonction principale d'aviser celui-ci sur l'organisation et le développement de l'enseignement, de même que sur les nominations aux postes de directeur pédagogique et de directeur général. Trois membres de la commission pédagogique doivent être choisis parmi des personnes désignées par les professeurs du collège. Les droits des enseignants des institutions fondatrices sont protégés et l'enseignement est gratuit.

Pendant que les élus du peuple travaillent sur la loi-cadre légalisant l'existence des cégeps, un groupe non élu composé de fonctionnaires et de gens du milieu de l'éducation œuvre déjà depuis plus de six mois sur le terrain afin que les collèges d'enseignement général et professionnel passent le test crucial de l'insertion dans la réalité sociale et finissent par voir le jour. Il s'agit de la Mission des collèges.

4.2 La Mission des collèges : création et mandat

La création de la Mission des collèges avait été annoncée en novembre 1966, en même temps que la réorganisation du ministère de l'Éducation. Cette réorganisation comportait la création d'une Direction de l'enseignement pré-universitaire et professionnelle et une transformation des Directions existantes. Les Directions des programmes et des examens et de l'organisation scolaire sont abolies et leurs services répartis entre deux nouvelles directions. Le gouvernement nomme aussi deux sous-ministres adjoints : Yves Martin, qui conserve la fonction qu'il occupait auparavant en tant que directeur général de la planification, et Jean-Marie Beauchemin, qui abandonne le poste de secrétaire général de la Fédération des collèges classiques. Beauchemin, qui a été l'un des membres les plus actifs du COPEPP, aura pour tâche de superviser la création des cégeps. Paul-Émile Larose secondera Beauchemin, en tant que directeur général adjoint de la Direction de l'enseignement pré-universitaire et professionnel¹². La Mission a pour mandat «d'étudier les divers projets <d'instituts> ou de <collèges pré-universitaires et professionnels> qui ont déjà été soumis au ministère et les projets qui lui parviendront au cours des prochains mois», ainsi que «de préparer, par des contacts avec les intéressés, l'application de la législation que le gouvernement se propose de soumettre au cours des prochains mois.¹³» L'organisme sera présidé par le Père Gaston Bibeau, c.s.v., supérieur du Séminaire de Joliette. Au moment de sa nomination, il est membre du Conseil supérieur de l'Éducation, mais il en démissionnera en janvier 1967.

D'inspiration française, la Mission, à la fois brigade légère et équipe volante, est un groupe de travail spécial, un organisme de liaison destiné à travailler sur le terrain afin de faire avancer certains projets spécifiques et de les faire aboutir le plus rapi-

¹² «Réorganisation des structures du ministère de l'Éducation», *Hebdo-Éducation*, 2 déc. 1966, IIIe année, no. 18, pp. 113, 114. La Direction de l'enseignement pré-universitaire et professionnel change de nom en 1967 et devient, en vertu d'un arrêté en conseil du 28 juillet 1967, la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC). Voir à ce sujet *Rapport du ministère de l'Éducation 1966-1967*, p. 36.

¹³ *Ibid.*, p. 113.

dement possible¹⁴. Le travail de la Mission est présenté de la façon suivante dans un document du ministère de l'Éducation :

La Mission des collèges est un organisme consultatif ayant un rôle d'animation et de conseil auprès des comités d'organisation régionaux qui désirent organiser sur leur territoire un collège d'enseignement général et professionnel.

Elle est chargée de prendre connaissance de projets préparés par ces comités, d'en vérifier tous les aspects et de présenter au Ministre et à ses principaux officiers des recommandations au sujet de l'émission des chartes de collèges.

La Mission est un organisme temporaire dont l'activité cessera au moment où l'essentiel du réseau des collèges sera mis sur pied.¹⁵

En pratique, le travail de la Mission sera beaucoup plus que de simplement épauler et conseiller les comités d'organisation et d'implantation des cégeps, et de faire des recommandations à la Direction générale de l'enseignement pré-universitaire. Dans les endroits où les comités sont franchement désorganisés ou inexistantes, elle ira jusqu'à en susciter la transformation ou la formation, comme cela a été le cas au Cégep du Vieux Montréal.

La méthode de travail de la Mission comprend cinq étapes. Dans un premier temps, elle rencontre les promoteurs des projets de cégeps réunis dans un comité d'organisation, procède à l'étude des grandes lignes du projet et présente les étapes à suivre pour que celui-ci se concrétise. En second lieu, elle informe les comités sur la façon de préparer le dossier de candidature de chacun des établissements. Un guide du ministère de l'Éducation sera publié à cet effet. Vient, en troisième lieu, la visite

¹⁴ Lors d'une intervention qu'il a faite au printemps 2003, Pierre Martin a raconté comment cette formule de la Mission lui avait été inspirée. «C'est un mot qui avait une connotation religieuse ici à l'époque. Mais c'est un mot que j'avais rapporté de France, ayant fait un séjour à l'ÉNA (École nationale d'administration) en 1965. Les Français, qui sont réputés pour avoir une administration lourde et immobile, l'administration publique et gouvernementale, avaient justement, pour atteindre certains objectifs complexes et difficiles à réaliser, institué ce qu'ils appelaient l'administration de mission, par opposition à l'administration de gestion. Cette administration de gestion, de fait, ne faisait rien, tandis que l'administration de mission, c'est elle qui avait le pouvoir de faire les choses». Conférence donnée le 30 avril 2003 dans le cadre du colloque *Les 40 ans du Rapport Parent* organisé par la faculté d'Éducation de l'UQAM, au cours de l'atelier «De la conception à la mise en œuvre d'une grande réforme» auquel Pierre Martin a participé en compagnie de Paul Gérin-Lajoie, Yves Martin et Claude Beaugard.

¹⁵ Ministère de l'Éducation, *Opération CEGEP*, Cahier thématique I. Documentation d'information administrative préparé sous la direction de Robert Morin, 1968. Non paginé. ANQ-Q, E13/ 1989-05-004/ 277.

des centres prêts à soumettre leur dossier de candidature et à faire une demande officielle en vue d'obtenir la permission d'ouvrir un cégep. Sur les lieux, les membres de la Mission font le tour des institutions qui acceptent de se regrouper, entrent en contact avec les étudiants et les professeurs, et examinent en détail, avec le comité d'organisation, le dossier qu'il a l'intention de soumettre. Après étude du dossier, et c'est la quatrième étape, on fait rapport au ministre et aux fonctionnaires intéressés et on fait des recommandations. La cinquième et dernière étape consiste dans la coordination de l'action de la Mission avec les différentes Directions du ministère de l'Éducation et les différents organismes régionaux, comme les Conseils régionaux de développement et les Commissions scolaires régionales¹⁶. Selon une liste du mois d'avril 1967, la Mission est composée de treize personnes¹⁷.

4.3 Les douze premiers cégeps

Entre le 26 janvier et le 8 février 1967, la Mission rencontre vingt-trois groupes ou comités qui ont fait des démarches dans le but d'organiser des cégeps. Ils proviennent de neuf régions du Québec: le Saguenay-Lac-Saint-Jean, le Nord-Ouest québécois, l'Outaouais, la région de Québec, la Gaspésie et le Bas-du-Fleuve, la

¹⁶ Renseignements tirés de *Opération CEGEP*.

¹⁷ Aux côtés du président, le Père Gaston Bibeau, on retrouve le Père Marcel Tremblay, eudiste (supérieur de l'Externat classique Saint-Jean-Eudes de Québec) désigné par la FCC; le frère Maurice Poirier, frère du Sacré-Coeur, directeur du Scolasticat central de Montréal, délégué par la Fédération des écoles normales; François Louis Mayano, directeur de l'Institut de technologie de Vaudreuil, représentant l'Association des directeurs des Instituts de technologie; Germain Halley, professeur au Séminaire de Chicoutimi, désigné par le Syndicat professionnel des enseignants; Claude Lamoureux, professeur à l'École des métiers de Thetford, désigné par le Syndicat des professeurs de l'État du Québec; et Wynn Diskson, directeur général des études au Lakeshore Regional School Board, représentant les anglophones. Le Frère Jean-Paul Desbiens, directeur du Service des programmes et des examens, et Pierre Van Der Donckt, conseiller technique qui agira comme secrétaire, appartiennent à la DIGEC. Gérard Martin, conseiller administratif et financier, et Pierre Martin, conseiller technique, viennent de la Direction générale de la planification. Vincent Foster vient de la Direction générale de l'enseignement spécialisé et Me Harold Hutchison est conseiller juridique du MEQ. Source: *Deuxième Rapport de la Mission des collèges*, 7 avril 1967. Il s'agit d'un rapport conjoint préparé par la Mission et par la Direction générale de l'enseignement collégial pour l'information du Conseil des ministres. CDC 718 749, vol. 2. Dans une liste apparaissant dans *Opération CEGEP*, Germain Gagnon et Claude Lamoureux ont été remplacés par Roger Gagnon et Paul Simoneau. Wynn Dickson n'en fait plus partie. Il est devenu sous-ministre associé de langue anglaise au MEQ.

Côte-Nord, Trois-Rivières, Montréal et le Montréal métropolitain. Aucun groupe anglophone ne figure sur la liste. Les comités rencontrés sont restreints et comprennent principalement des représentants des institutions intéressées et des Commissions scolaires régionales. Les parents, les enseignants et les étudiants en sont à peu près totalement absents. Au cours de ces réunions, la Mission expose les cinq principes qu'à la lumière du *Rapport Parent* elle a dégagés pour la création des cégeps. Ce que nous appellerons, pour simplifier, la loi des cinq unités. Ces cinq unités sont l'unité d'administration, l'unité de direction pédagogique, l'unité du corps enseignant, l'unité du corps étudiant et l'unité de lieu. Il n'y manque que l'unité de temps et d'action pour être en pleine tragédie classique. Ces cinq unités se déclinent et se conjuguent sur plusieurs modes et plusieurs temps.

L'unité d'administration s'exerce à travers un conseil d'administration, un comité exécutif et le directeur général. Elle commande la préparation d'un budget unique. La Mission demande d'ailleurs au ministère de faire préparer un régime budgétaire propre aux cégeps ainsi que des règles d'approbation des budgets. L'échéance fixée est en mai. La Mission évoque également une autre urgence ayant une incidence sur la préparation des budgets : la gratuité scolaire ou la gratuité des frais de scolarité, à propos de laquelle le ministre devrait prendre une décision¹⁸. Les vœux de la Mission seront exaucés en mars par le ministre des Finances, Paul Dozois, dans son discours annuel du budget. Cette notion d'unité administrative amène d'autres questionnements, en particulier sur la juridiction territoriale de chaque collège, l'intégrité du niveau d'enseignement, les campus multiples et le choix des cadres¹⁹.

En principe, un cégep devrait desservir un territoire englobant, dans la majorité sinon dans la totalité des cas, plusieurs commissions scolaires régionales. Le sous-comité de la carte du COPEPP en était venu à la conclusion que 26 instituts devaient être répartis sur 22 territoires disséminés à travers la province et que dix autres

¹⁸ *Rapport préliminaire [Rapport I] de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, février 1967, 19 p. et deux annexes, pp. 5, 6.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 7-10.

devraient être aménagés à Montréal²⁰. Aux critères déjà retenus par le COPEPP pour arriver à ce résultat, la Mission en ajoute cinq : l'existence d'un bassin de population considérable, une concentration démographique dans un pôle urbain, une concentration d'institutions d'enseignement post-secondaire au même endroit; l'expérience antérieure de coordination pédagogique et la volonté des institutions de participer à une nouvelle structure unifiée²¹. L'urgence d'avoir des candidatures pour l'ouverture de plusieurs cégeps en septembre 1967 rend ces cinq critères incontournables et commande la suspension momentanée de la règle de la compétence territoriale.

Au sujet de l'unité du niveau d'enseignement, la Mission prend une position très claire sur laquelle elle ne fléchira pas : il n'est pas question qu'une corporation de cégep administre à la fois des niveaux d'enseignement collégial et secondaire ou universitaire. Dans ce contexte, se pose immédiatement le problème des centres d'études universitaires existants qui devraient être administrés par un organisme distinct du cégep²². La Mission est d'avis que les Centres de préparation aux études supérieures (CPES) devraient être intégrés à la cinquième secondaire. À propos de la corporation unique avec des campus multiples, la Mission fait preuve, dès son premier rapport, d'une allergie, qui ne fera qu'augmenter par la suite, sans toutefois l'écarter complètement²³. Au sujet de l'unité de direction pédagogique, la Mission demande que l'on clarifie au plus vite la ligne d'autorité concernant les enseignements professionnels, que la Direction de l'enseignement pré-universitaire prépare des programmes précis, notamment au plan des options professionnelles et que l'on précise le degré maximum de polyvalence que l'on veut atteindre²⁴. Au sujet des directions pédagogiques, elle constate que celles-ci reviendront à des personnes qui occupent des fonctions similaires dans les institutions de formation classique et elle craint que ces personnes n'aient de la difficulté à s'ajuster aux besoins des clientèles

²⁰ *Rapport final du sous-comité de la carte des instituts*, 28 janvier 1966, 32 p. CDC 718 749, vol. 9.

²¹ *Rapport préliminaire de la Mission...*, p. 7.

²² *Ibid.*, p. 8.

²³ *Ibid.*, p. 9.

²⁴ Voir la note 65 du chapitre III.

professionnelles des nouveaux cégeps. Elle constate également, au plan des enseignants, des problèmes possibles en ce qui concerne le transfert des personnels et des conditions de travail. Par contre, elle n'en détecte pas du côté des étudiants. Au chapitre de l'équipement, dernier point de son rapport, il est essentiel que la nouvelle corporation de cégep soit propriétaire d'un édifice principal, mais la Mission n'en négociera ni l'achat ni le transfert. La location d'édifices complémentaires ne saurait être que temporaire et la nouvelle corporation devrait élaborer le plus rapidement possible un programme de construction d'édifices sur les terrains adjacents à l'édifice principal, de manière à ce que le regroupement des étudiants sur un campus central se fasse «dans un délai raisonnable.²⁵»

Pour la Mission, comme pour le gouvernement, la grande question à résoudre dans l'immédiat, c'est celle de savoir où créer des cégeps qui ouvriront leurs portes en septembre 1967. À cet effet, elle répartit les candidatures reçues en trois groupes : le groupe A où il y a certitude, le groupe B où il y a probabilité et le groupe C, où l'intervention du ministère est requise, voire nécessaire. Six candidatures entrent dans le premier groupe : Jonquière, l'Académie de Québec, Hull, Saint-Laurent, Saint-Jean-Eudes (Québec) et Rouyn. Six autres figurent dans le groupe B : Shawinigan, Chicoutimi, Rimouski, Longueuil, Ste-Thérèse et Sainte-Croix/Cardinal-Léger [Maisonneuve]. Quant au groupe C, il comprend quatre dossiers : Montréal-Centreville [le futur Cégep du Vieux Montréal], Ville de Laval, Saint-Ignace et un groupe anglais de Montréal.

Détail important à noter : la Mission «retient septembre 1968 comme échéance réaliste d'entrée en fonction de la plupart des collèges. Par contre, elle a identifié des régions-pilotes où des collèges pourraient être constitués pour septembre 1967.²⁶» Aux cinq critères spéciaux mentionnés plus haut, elle ajoute la volonté de cession d'un édifice principal par le propriétaire actuel. La Mission entend donc travailler en

²⁵ *Rapport préliminaire de la Mission...*, p. 15.

²⁶ *Ibid.*, p. 15.

priorité, d'ici à l'automne, sur les cas où sont réunies ces conditions gagnantes. On verra plus loin que les plans de la Mission seront quelque peu contrecarrés.

Entre le mois de février et le mois de mai 1967, la liste des établissements qui pourraient ouvrir leurs portes dans des régions-pilotes se précise considérablement. Ils correspondent, à quelques changements près, à la liste de février qui comprenait dans le groupe A six endroits où il y avait certitude. Dans la liste du 28 mai, Saint-Laurent est disparu; Jonquière, Hull, Rouyn, Saint-Jean-Eudes (Québec) et l'Académie de Québec (Ste-Foy) sont toujours présents. Chicoutimi et Rimouski, qui figuraient dans le groupe B, montent d'un cran et rejoignent le groupe A. En fait, la Mission a fait son lit. À la fin de son troisième rapport, elle est prête à faire trois recommandations au ministre: 1) sanctionner la création de sept collèges d'enseignement général et professionnel en septembre 1967 (Jonquière, Chicoutimi, Rouyn, Limoilou [St-Jean-Eudes], Hull, Rimouski et Sainte-Foy); 2) autoriser ces sept collèges à étendre leur juridiction sur les étudiants de Collège II et Collège III; 3) et étendre la gratuité à Collège II et Collège III, alors que celle-ci est déjà acquise pour Collège I²⁷. Pour chaque établissement, elle trace le profil des institutions dont les fonctions d'enseignement collégial seront intégrées et qui ont accepté le regroupement. À titre d'exemple, disons que le futur Cégep de Rimouski regroupera les fonctions d'enseignement collégial du Séminaire de l'endroit, du Collège des Ursulines (filles), des écoles normales (celles des Ursulines, du Saint-Rosaire et Tanguay), de l'Institut de technologie, de l'Institut familial et de l'École des infirmières. À Chicoutimi, les futurs «cégépiens» proviendraient du Séminaire, du Collège du Bon-Pasteur (filles), de l'École de commerce, de l'École des infirmières, de l'École normale du Bon-Pasteur, de l'Institut familial du Bon-Conseil et de l'Institut de Chicoutimi.

À l'appui de sa décision, la Mission invoque, en plus des cinq principes de base (les cinq unités) et des cinq conditions particulières mentionnés auparavant (exis-

²⁷ *Troisième Rapport de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel*, 28 mai 1967, 57pages, p. 50. CDC 718 749, vol. 3.

tence d'un bassin de population considérable; concentration démographique dans un pôle urbain; concentration d'institutions d'enseignement post-secondaire au même endroit; expérience antérieure de coordination pédagogique et volonté des institutions de participer sans délai à une nouvelle structure unifiée), une dizaine d'autres raisons : 1) un édifice principal à la disposition du cégep; 2) le degré de polyvalence déjà atteint; 3) la coïncidence du projet avec la carte du COPEPP; 4) le nombre d'inscriptions prévisibles en Collège I; 5) la volonté de participation des professeurs; 6) les répercussions sur les institutions environnantes; 7) l'interdépendance avec le réseau; 8) la qualité des procédures préliminaires; 9) les dimensions optimum; 10) la maturité du projet; 11) la qualité du personnel enseignant²⁸.

Dans le guide qu'elle a publié en février 1967, pour venir en aide aux comités d'organisation des collèges d'enseignement général et professionnel, la Mission prévoit trois étapes²⁹. La première porte sur la création du comité d'organisation, sa composition, son travail et son fonctionnement. À la deuxième, le comité procède à la préparation du dossier du collège à créer : demande de création, inventaire des institutions du territoire donnant l'enseignement collégial, inventaire des institutions désireuses de se regrouper et, finalement, le profil du collège à ouvrir. Les inventaires comprennent un ensemble de renseignements sur les capacités physiques des édifices, les clientèles présentes et possibles, les enseignants, le personnel de direction, etc. Le profil du collège projeté comprend les réponses que l'on veut donner aux principes des cinq unités, le programme que l'on entend suivre, les options professionnelles, etc. Le dossier devrait contenir aussi des renseignements sur l'édifice principal où sera concentrée l'activité du futur cégep, sur les édifices complémentaires et sur les besoins éventuels de construction de nouveaux édifices. Au cours de la troisième étape, on présente une liste des candidats susceptibles de faire partie du premier

²⁸ *Troisième Rapport de la Mission...*, pp. 11 et 12.

²⁹ Ministère de l'Éducation, *Guide pour la création de collèges d'enseignement général et professionnel*, Gouvernement du Québec, 15 pages, plus une annexe de cinq pages sur le choix d'options professionnelles au collégial. On retrouve ce guide en partie dans *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, octobre 1967, pp. 94 et suiv.

conseil d'administration de la corporation de cégep, le premier budget et la première étape d'harmonisation des enseignements³⁰.

La Mission aborde, dans son troisième rapport, un aspect important de la transition, soit celui de la juridiction des cégeps sur l'ensemble des étudiants de niveau collégial. À ce sujet, elle est d'avis que, comme les cégeps engageront les enseignants et les cadres administratifs des institutions existantes, ils prendront effectivement la succession des institutions qui leur donnent naissance³¹. Il leur incombe, par conséquent, de prendre charge de «l'ensemble des étudiants déjà inscrits dans les institutions auxquelles ils succèdent. On ne peut envisager que les CEGEPS n'aient de responsabilité que pour les étudiants qui entrent en première année de niveau collégial; au contraire, il faut s'assurer que les CEGEPS permettront aux élèves déjà engagés dans un cours de le terminer.³²» Prenant pour base le coût moyen annuel par élèves dans les instituts de technologie (1 168\$) et dans les collèges classiques (1 100\$), elle fixe à 1 100\$ le coût moyen par élève au cégep. Comme les comités d'organisation prévoient 5 225 inscriptions en septembre, un rapide calcul l'amène à conclure qu'il en coûtera 5,5 millions\$ pour accueillir les nouveaux étudiants, ce qui représente un coût supplémentaire de 2,5 millions\$, puisque de toute façon le gouvernement aurait à déboursier un *per capita* de 450\$ pour les 3 865 étudiants inscrits au collégial dans les collèges classiques. Elle recommande en plus d'étendre la gratuité des frais de scolarité aux élèves du secteur privé inscrits en Collège II et Collège III dont les institutions seront parties constituantes d'un cégep en septembre, ce qui représenterait un coût supplémentaire d'un peu plus d'un million\$ pour les 1 725 étudiants touchés.

La Mission reprend une recommandation qu'elle avait faite en avril dans son deuxième rapport, à savoir de ne pas ouvrir de cégep à Montréal pour le moment. À son avis, le nombre considérable et l'isolement des institutions, de même que les exigences d'une coordination générale, nécessitent «une étude plus approfondie de la

³⁰ *Ibid.*, p. 15.

³¹ *Troisième Rapport de la Mission...*, p. 17.

³² *Ibidem.*

question, une intervention plus directe du Ministère, un nombre limité de corporations au départ, la constitution de toutes les corporations au même moment et, enfin, l'établissement d'un calendrier de leur mise en opération.³³» Un comité de travail de la Mission et de la Direction générale de la planification collabore avec le Service d'urbanisme de la Ville de Montréal et le Comité de planification de la CECM à une étude sur les concentrations et les mouvements de population sur l'île de Montréal et examine la répartition, les ressources et l'orientation des institutions post-secondaires disséminées sur le territoire³⁴. De toute façon, la Mission se dit d'accord pour que l'on approfondisse l'étude de la carte du COPEPP, et, si nécessaire, pour qu'on la modifie, à la lumière des dossiers reçus jusqu'à présent. Elle suggère d'autres points à étudier : les conditions d'existence d'une corporation à plusieurs campus en milieu rural et urbain, les conditions d'association d'une institution indépendante (privée) et la dimension optimale d'un cégep³⁵. Ces points n'avaient rien d'académique. Car la Mission était déjà aux prises avec des problèmes locaux et régionaux posés notamment par l'implantation d'un cégep à Rimouski et d'un autre à Rouyn-Noranda. À Rimouski, on s'était rendu compte que la décision allait créer des remous par rapport à Gaspé, Matane et la Côte-Nord, tandis que, dans le Nord-Ouest québécois, l'affrontement était déjà commencé entre Rouyn-Noranda et Amos, cette dernière ville acceptant difficilement la création d'un cégep à Rouyn-Noranda. Des négociations pour l'ouverture d'un campus à Amos avaient eu lieu, mais avaient échoué³⁶.

Le 28 mai 1967, la Mission fait une recommandation ferme concernant l'ouverture de sept cégeps en septembre³⁷. La liste est la même que dans le deuxième rapport. Elle compte prendre le reste de l'année pour préparer l'ouverture d'une vingtaine

³³ *Ibid.*, pp. 36, 37.

³⁴ *Ibid.*, p. 37. Voir à ce sujet, Robert Gagnon, *L'Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal...*, pp. 246-247.

³⁵ *Ibid.*, p. 49.

³⁶ *Quatrième Rapport de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel*, 21 juin 1967, 31 pages, pp. 14, 15. CDC 718 749, vol. 4.

³⁷ *Troisième Rapport de la Mission...*, p. 12.

d'autres établissements en septembre de l'année suivante, grâce à l'émission d'une vingtaine de chartes entre le mois d'octobre 1967 et le mois de février 1968. Ce calendrier de travail «permettrait de maintenir, dans l'esprit du public, l'image d'une démarche systématique et cohérente qui se déroule par étapes.³⁸» La Mission craignait qu'après l'adoption de la loi 21 et la confirmation de la gratuité scolaire, il y ait des pressions pour que des chartes de cégep soient émises en d'autres endroits que ceux retenus par elle. L'octroi de telles chartes pour des cégeps désirant commencer leur activité en septembre 1967 «risque de ne représenter qu'une couverture juridique artificielle, ayant peu de concordance avec la réalité administrative et pédagogique que doit constituer un CEGEP.³⁹» Ceci ne l'empêche toutefois par d'évoquer la possibilité qu'un ou deux autres cégeps viennent s'ajouter à la liste des sept prévus, à condition que le processus d'intégration soit complété et jugé satisfaisant et que les répercussions sur les institutions environnantes soient «nulles ou équilibrées par d'autres mesures.⁴⁰»

Le calendrier de la Mission se voit bousculé au début du mois d'août, les chartes des sept premiers cégeps ayant été octroyées à la fin de juillet et dans la première semaine d'août. L'annonce officielle de la création de six d'entre eux avait été faite au même moment⁴¹. Le 9 août, le sous-ministre adjoint Jean-Marie Beauchemin fait parvenir au secrétaire de la Mission une requête du ministre Jean-Jacques Bertrand qui demande «d'explorer la possibilité de créer quelques CEGEP dans le Montréal métropolitain avant le 15 septembre prochain.⁴²» Les membres de la Mission se réunissent à Québec le 22 août. Ils décident d'avancer leur calendrier d'automne et de contacter les institutions en mesure de rencontrer l'échéancier pour le moins serré. Ils

³⁸ *Quatrième Rapport de la Mission...*, p. 23.

³⁹ *Ibid.*, p. 22.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 24.

⁴¹ « Une étape essentielle de la réforme scolaire. Ouverture de six collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) en septembre prochain », *Hebdo-Éducation*, Québec, 28 juillet 1967, IV^e année, no 4, pp. 53, 54. Le Cégep de Rouyn-Noranda, qui ne fait pas partie de la liste, obtient ses lettres patentes le 4 août.

⁴² *Cinquième Rapport de la Mission des Collèges d'enseignement général et professionnel*, 1^{er} septembre 1967, 16 pages, p. 1. CDC 718 749, vol. 5.

ne retiennent à cette fin que les projets présentés au cours du printemps de 1967 et dont ils savent «qu'ils sont passablement élaborés.⁴³» Cinq projets sont examinés : 1) celui regroupant l'Institut technologique Laval et le Collège Saint-Ignace [Cégep d'Ahuntsic]; 2) celui du Collège Saint-Croix, sans l'Institut Cardinal-Léger [Cégep Maisonneuve]; 3) l'Externat classique de Longueuil [Cégep de Longueuil]; 4) le Séminaire Sainte-Thérèse [Cégep Lionel-Groulx]; et 5), le Séminaire de Valleyfield [Cégep Salaberry-de-Valleyfield]. C'est le branle-bas de combat. La Mission se répartit en quatre groupes de travail, qui ont chacun pour tâche de vérifier sur place les aspects essentiels de la mise sur pied d'un cégep, soit le conseil d'administration, le budget et l'organisation interne, les programmes et le personnel enseignant. Les rencontres avec les comités d'organisation se prolongent jusqu'au 12 septembre.

Le premier septembre, la Mission donne un avis favorable sur les cinq candidatures, relevant au passage les points forts et les points faibles de chacune. Deux des futurs cégeps (Maisonneuve et Longueuil) n'auront pas de section professionnelle pendant leur première année d'activité, Sainte-Thérèse et Valleyfield n'en auront que de minuscules. Les principaux facteurs qui motivent les décisions varient d'une candidature à l'autre: à Sainte-Croix (Maisonneuve), c'est la qualité de l'enseignement général existant et du personnel enseignant; à Valleyfield, la présence du Séminaire est un atout important, tandis que, dans le cas d'Ahuntsic, c'est celle de l'Institut technologique Laval; à Longueuil, l'externat classique espère accueillir environ 400 élèves en septembre, mais c'est probablement l'urgence de créer une institution collégiale dans un territoire en plein croissance démographique qui fait pencher la balance. La même situation, donc la même urgence, est évoquée à propos de Sainte-Thérèse. Et détail non négligeable : l'emplacement des cégeps de la cuvée du mois d'août coïncide avec les endroits prévus dans la carte du COPEPP et, pour Montréal, avec ceux prévus dans la carte en voie d'élaboration.

⁴³ *Ibidem.*

Pressé par le temps, les circonstances et, dans le cas particulier d'Ahuntsic, par des marches et pétitions organisées par le député libéral du comté, Jean-Paul Lefebvre, le gouvernement accepte les recommandations de la Mission et fait émettre les lettres patentes des cinq nouveaux cégeps par des arrêtés en conseil du 14 septembre 1967. De toute évidence, il n'y avait pas une minute à perdre⁴⁴.

Pour cette première année d'activité, les inscriptions dans les douze premiers cégeps totalisent 14 219 étudiants, dont 6 625 en Collège I, le premier des trois degrés prévus⁴⁵. Seuls les étudiants de Collège I commencent leur scolarité avec des nouveaux programmes; ceux de Collège II et Collège III terminent des études de niveau collégial entreprises avant 1967 dans les institutions regroupées, mais ils bénéficient de la gratuité des frais de scolarité, comme ceux de Collège I. Sur le plan financier, la première année d'activité des cégeps commande des budgets d'opération de 13 millions\$ et des budgets d'immobilisation d'un million\$.

La première année d'activité des 12 cégeps n'a pas été, on s'en doute, de tout repos. Les témoignages de Pierre-Paul Asselin et des fondateurs du Cégep d'Ahuntsic, «un cégep prématuré» lancé en orbite en moins d'un mois, en apportent la preuve⁴⁶. Une étude-bilan, préparée pour le compte du Conseil supérieur de l'Éducation par l'une de ses commissions, nous fournit cependant des éléments moins anecdotiques de la situation. Après avoir fait quatre constatations, les auteurs

⁴⁴ Le nom du Cégep de Longueuil est changé dès le mois de novembre suivant en Cégep Édouard-Montpetit (GOQ, 5 janvier 1968, 100^e année, no 1, p. 65). Celui de Salaberry-de-Valleyfield est abrégé en Cégep de Valleyfield cinq ans plus tard (arrêté en conseil 2114-72, 19 juillet 1972).

⁴⁵ Les inscriptions en Collège donnent les résultats individuels suivants : 1)Cégep d'Ahuntsic: 1 314; 2)Cégep de Chicoutimi: 774; 3)Cégep Édouard-Montpetit [Longueuil]: 189; 4)Cégep de Hull: 363; 5)Cégep de Jonquière: 728; 6)Cégep de Limoilou: 683; 7)Cégep Lionel-Groulx [Ste-Thérèse]: 448; 8)Cégep Maisonneuve: 312; 9)Cégep de Rimouski: 599; 10)Cégep de Rouyn-Noranda: 399; 11)Cégep de Sainte-Foy: 640; 12)Cégep Salaberry-de-Valleyfield: 176. (Source : Gouvernement du Québec, *Rapport du ministère de l'Éducation 1967-1968*. Québec, ministère de l'Éducation, 1968, [147 p.], p. 48 et le tableau VIII, p. 50.

⁴⁶ Pierre-Paul Asselin, *Le Cégep de Jonquière et ses racines*, St-Nazaire-de-chic, Les Éditions JCL Enr., 1980, [318 p.], p. 148. En collaboration, *J'ai vingt ans. 1967*, Montréal, Cégep d'Ahuntsic, 1987, pp. 5 et suiv.

du rapport proposent une série de quarante et une recommandations⁴⁷. Ils constatent que l'expérience s'est déroulée dans l'enthousiasme, qu'elle a marqué la disparition du régime des classes dans la société québécoise, qu'il existe un décalage entre le modèle proposé et sa concrétisation et, en dernier lieu, que, de cette expérience, est née une véritable communauté collégiale provinciale. Les recommandations concernent tout d'abord les responsabilités respectives du conseil d'administration, du directeur général, de la Direction générale de l'enseignement collégial et du ministère de l'Éducation, responsabilités qui devront être précisées. Au plan du financement, on recommande que les cours aux adultes soient gratuits, comme les cours ordinaires, que l'autofinancement des services auxiliaires étudiants (cafétéria, résidences, etc.) soit révisé. De même pour les services des sports et loisirs et de la pastorale. On conseille également d'augmenter les salaires du personnel cadre. Pour les auteurs du rapport, l'intégration des étudiants devrait se faire plus rapidement et, pour y arriver, on suggère de procéder le plus vite possible à la construction des nouveaux édifices prévus. Dans le but de mieux coordonner l'enseignement collégial et les enseignements secondaire et universitaire, on préconise de fixer un seuil d'entrée uniforme pour les deux groupes linguistiques et on demande de rationaliser au plus vite les horaires de travail de l'ensemble des étudiants. On suggère, enfin, qu'un comité se penche sur le problème du décroisement des anciennes sections techniques. Une dizaine de recommandations portent sur l'amélioration des bibliothèques, avec, à la clef, un déblocage de fonds supplémentaires. Une demande identique est faite pour l'amélioration des laboratoires de langue, de physique et de chimie.

⁴⁷ Conseil supérieur de l'Éducation, *La première année de développement des collèges d'enseignement général et professionnel*, Étude préparée par la Commission de l'enseignement technique et professionnel, présidée par Gilles Boulet et datée du 18 juillet 1968, 72 pages, plus cinq annexes, ANQ-Q, E13/ 1989-05-004/ 277. On trouve le même document dans Gouvernement du Québec, *Rapport d'activité du Conseil supérieur de l'Éducation, 1967-1968, 1968-1969*, Québec, l'Éditeur officiel du Québec, Roch Lefebvre, [1970], 363 pages, pp. 200-242. Il s'agit d'un extrait du procès-verbal de la 66^e réunion du CSE, le 6 juin 1968.

Le bilan que propose le Conseil supérieur de l'Éducation des premiers mois d'activité du réseau des cégeps est, somme toute, assez positif. Il y a, bien sûr, quelques problèmes à régler, des problèmes de structures, d'administration, d'intendance et de pédagogie. Des problèmes aussi d'ajustement et de rodage, de tensions entre les directions générales et les conseils d'administration et leurs présidents. On voit déjà poindre à l'horizon les querelles de méthode qui opposeront les professeurs de français et de philosophie. Y apparaît aussi très clairement la volonté d'autonomie face à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a remplacé, en juillet 1967, la Direction générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Cette volonté d'autonomie se traduira, dès 1968, par le refus des directeurs généraux d'accepter des examens nationaux en provenance du ministère de l'Éducation. Mais le bateau n'a pas coulé dès sa mise à l'eau, il flotte tout de même assez bien et, derrière tout cela, il y a une volonté très nette de faire bouger les choses et de faire de la réforme de l'enseignement collégial un succès. À cet égard, deux des constatations maîtresses du rapport du CSE sont capitales : l'implantation des douze premiers cégeps a été une expérience réussie de participation totale de tous les groupes et personnes intéressés et, de cette expérience partagée multipliée par douze, est née une véritable communauté collégiale repérable à la grandeur de la Province.

4.4 La deuxième fournée de cégeps

La deuxième étape de la création des cégeps s'étend de l'automne 1967 à l'été de 1968. Elle correspond à l'émission de lettres patentes à douze établissements et à l'entrée en activité de onze d'entre eux. Cette deuxième étape s'annonce toute aussi chargée que la première, mais moins mouvementée, si l'on songe à l'épisode du mois d'août 1967. On s'en rappelle: dans son calendrier de travail, la Mission cherchait à maintenir, dans l'esprit du public, «l'image d'une démarche systématique et cohérente qui se déroule par étapes.⁴⁸» Donc d'un travail patient et méthodique. Elle voulait

⁴⁸ *Quatrième Rapport de la Mission...*, p. 23.

aussi éviter toute précipitation qui eût fait des nouveaux établissements des coquilles vides n'ayant qu'une couverture juridique artificielle, sans relation avec la réalité administrative et pédagogique⁴⁹.

L'expérience des mois précédents guide effectivement la Mission dans le classement en trois groupes des 22 projets de cégeps qu'elle a dans ses cartons. Dans le groupe A, dix projets sont prêts et leurs lettres patentes peuvent être émises n'importe quand. On y retrouve Bois-de-Boulogne, Montréal Centre-Ville (Vieux Montréal), Rosemont, Saint-Laurent, Sherbrooke, Joliette, Trois-Rivières, Shawinigan, le Cégep de la Gaspésie et Dawson, le premier cégep anglophone créé à Montréal. Le groupe B comprend six cégeps à sites certains, dont quatre peuvent être créés au cours de l'hiver 1967-1968 Québec-Haute-Ville/-Mérici, Saint-Hyacinthe, Rivière-des-Prairies, Laval et deux autres (Saint-Jean et Lévis-Lauzon) qu'on pourra constituer plus tard. Le troisième groupe comporte six projets de cégeps à sites contestés, dans trois régions différentes, soit Chaudière/Appalaches, Bois-Francs/Saint-François et Kamouraska/-Rivière-du-Loup/Témiscouata. À l'intérieur de la première, la lutte se fait entre Thetford-Mines et Saint-Georges de Beauce; dans la seconde, entre Victoriaville et Drummondville; et, dans la troisième, entre Rivière-du-Loup et La Pocatière⁵⁰.

Douze cégeps obtiendront leurs lettres patentes entre le 15 mai et le 3 septembre 1968. Et, de ces douze cégeps, onze accueilleront des étudiants en septembre 1968, le douzième, le Cégep Dawson, n'en recevant qu'en septembre 1969. Cinq de ces cégeps, le Vieux Montréal, Saint-Laurent, Rosemont, Bois-de-Boulogne et Dawson, sont situés à Montréal, trois dans la région métropolitaine, Joliette, Saint-Hyacinthe et Saint-Jean-sur-Richelieu. Deux sont situés dans le Centre du Québec (Trois-

⁴⁹ *Ibid.*, p. 22.

⁵⁰ L'ensemble des renseignements qui précèdent se retrouvent dans le *Sixième Rapport de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel au ministre de l'Éducation*, Québec, 20 décembre 1967, pagination discontinuée. Cinq annexes. À ce rapport est joint un *Rapport complémentaire* de 13 pages, daté du 20 février 1968. CDC 718 749, vol. 6. Au 28 avril 1967, la Mission avait rencontré 38 groupes intéressés à la création des cégeps.

Rivières et Shawinigan), un autre dans les Cantons-de-l'Est (Sherbrooke) et le dernier dessert la Gaspésie (Gaspé).

Dans le premier groupe, le cas de Montréal-Centre-Ville, le futur Cégep du Vieux Montréal, est particulièrement instructif au plan des enjeux, des acteurs en présence et de la procédure. Le comité d'organisation a vu le jour à la fin de 1967 et, devant l'urgence de la situation, compte tenu du bassin de population à desservir, le ministère de l'Éducation a délégué Normand Bumaylis, un fonctionnaire à la DIGEC, et Yves Labonté pour coordonner les travaux. Cinq institutions sont en lice pour le regroupement souhaité : le Collège Sainte-Marie, l'Institut de technologie de Montréal, l'Institut des Arts appliqués, l'École des Beaux-Arts et le Mont-Saint-Louis, un collège appartenant aux Frères des Écoles chrétiennes. Près de 6 000 étudiants sont déjà engagés dans des études de niveau collégial. On aurait voulu démarrer en septembre 1967, mais l'échéancier était beaucoup trop court, vu l'état du dossier. L'édifice principal est à construire, et, en attendant, l'Institut de technologie de Montréal servira de siège social. Les enseignements seront donnés dans les cinq institutions participantes. La collaboration entre les cinq membres du regroupement est assurée, mais, pour certains membres fondateurs, avec quelques réticences. Le Collège Sainte-Marie (CSM), dirigé par les Jésuites, est d'accord pour remettre ses fonctions d'enseignement collégial au nouveau cégep, mais, pour le reste, il entend accorder priorité à l'enseignement universitaire de premier cycle et au baccalauréat avec majeure qu'il a mis sur pied au cours des dernières années. C'est la raison principale pour laquelle le CSM ne veut pas s'engager en ce qui a trait à la location ou la vente de ses immeubles. Ceci vaut principalement pour les locaux et la bibliothèque de Sainte-Marie⁵¹. En se portant acquéreur, quelque temps plus tard, du Mont-Saint-

⁵¹ *Sixième Rapport de la Mission...*, «dossier du Cégep Montréal-Centre-Ville», lettre du recteur du Collège Sainte-Marie, 3 pages, p. 1. La Mission suggère que le CSM conserve temporairement son organisation pédagogique et ait un «statut particulier» par rapport au futur Cégep Montréal-Centre-Ville. Il serait placé en commandite à la fois du Cégep et de la Formation des maîtres. Comme l'indique le *Rapport du ministre de l'Éducation 1968-1969* (tableau VII, p. 56), le Collège Sainte-Marie sera relié temporairement au Cégep du Vieux Montréal comme institution associée. On trouvera

Louis et de ses immenses terrains, pour une somme très convenable, le Cégep du Vieux Montréal assurait son avenir.

Des quatre autres cégeps de la ville de Montréal, Saint-Laurent, Rosemont, Bois-de-Boulogne et Dawson, seule la création de Dawson pose problème, la raison principale étant qu'aucune institution ou groupe d'institutions n'acceptent de participer au regroupement nécessaire⁵². C'est l'explication donnée par la Mission pour justifier le retard. Le Conseil supérieur de l'Éducation se mêle du dossier et y va de deux avis en deux mois sur la création d'un premier cégep de langue anglaise⁵³. Dans son avis du 2 mai, le CSE reconnaît qu'un projet d'établissement d'un collège de langue anglaise avait été mis au point par un groupe «important de représentants de la population anglaise», dont certains membres du Conseil faisaient partie⁵⁴. Une demande pour l'obtention de lettres patentes avait été adressée à la Mission, mais comme il n'y avait aucune recommandation concrète concernant l'installation matérielle du collège projeté, aucune suite n'a pu être donnée. Le Conseil supérieur de l'Éducation recommande donc la création dans les plus brefs délais d'un cégep de langue anglaise, capable d'accueillir pendant la première année 2 000 étudiants. Il demande également l'octroi d'un budget permettant l'engagement d'un principal et de responsables de l'administration et de l'enseignement et que l'on s'assure de la collaboration des institutions qui dispensent alors l'enseignement collégial (Université McGill, Université Sir George Williams, les Collèges Loyola, Marianopolis, l'Institut de technologie de Montréal et les commissions scolaires qui donnent la 12^e année). Il suggère que l'on mette sur pied un centre d'admission inter-institutionnel où les étudiants de langue anglaise pourraient s'inscrire afin d'être

à l'annexe C, pp. 154-155, une transcription de la lettre où le recteur Florian Larivière fait part des projets de Sainte-Marie.

⁵² *Ibid.*, dossier «Les CEGEP de langue anglaise», 1 p.

⁵³ «Avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'établissement des collèges d'enseignement général et professionnel de langue anglaise particulièrement sur l'établissement du premier de ces collèges», 2 mai 1968, dans Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport d'activité, 1967-1968, 1968-1969*, pp. 164-170. Daté des 11 et 12 juillet 1968, le deuxième avis tient en une seule phrase (*Ibid.* p. 264).

⁵⁴ *Ibid.*, p. 165-166.

acceptés, soit au premier cégep, soit au secteur collégial de langue anglaise des institutions participantes. Il recommande enfin l'adoption d'une formule de transfert du niveau collégial (*phasing out formula*) qui ne devrait pas dépasser quatre ans jusqu'en 1971-1972, sous la supervision du principal de Dawson⁵⁵. Rien n'ayant bougé, le CSE revient à la charge deux mois plus tard⁵⁶. Les lettres patentes de Dawson ne seront émises que le 3 septembre 1968.

À Sherbrooke et Trois-Rivières, les deux séminaires diocésains, Saint-Charles-Borromée et Saint-Joseph, voulant conserver tous les deux leur statut privé, les comités d'organisation fondent les regroupements prévus sur des écoles normales et des instituts de technologie. À Trois-Rivières, le dossier se complique du fait qu'un Centre d'études universitaires est dans le décor et que certains des intervenants essaient de se positionner en prévision de la création des centres proposés dans le *Rapport Parent*.

En rapport avec l'ouverture d'un cégep à Gaspé, il faut remonter un tout petit peu dans le temps, en août 1965, alors que le ministre de l'Éducation de l'époque, Paul Gérin-Lajoie, dans une allocution prononcée à Fort-Prével, avait annoncé qu'il n'y aurait pas d'institut en Gaspésie et que la région serait desservie à partir de Rimouski. La nouvelle avait créé émoi et consternation dans la population gaspésienne et, plus particulièrement, dans le monde de l'éducation⁵⁷. On se mobilise et un comité de promotion de l'éducation en Gaspésie se forme et entreprend des

⁵⁵ *Ibid.*, p. 168.

⁵⁶ Le Conseil supérieur de l'Éducation n'était probablement pas au courant que, le 4 juillet 1968, le principal et vice-chancelier de McGill, H. Rocke Robertson, au nom de son université, ainsi que de Sir George Williams, Bishop, Loyola College et Marianopolis, avait fait parvenir au ministre de l'Éducation une demande de commission d'enquête sur la mise en œuvre de la loi 21 dans le secteur anglophone et sur les conséquences de la création de collèges pour les institutions post-secondaires existantes. Le ministère refuse cette demande, estimant que la Mission avait la responsabilité de la mise en œuvre du réseau anglophone et qu'une partie du mandat était en voie de réalisation, que les choix à faire pour les institutions concernées étaient évidents, que les mesures de transition pouvaient être précisées par un comité et que les coûts d'opération s'inscrivaient dans le cadre des opérations des cégeps existants et de la DIGEC. De toute évidence, dans la communauté anglophone, on jouait sur plusieurs tableaux. Documents : ANQ-Q, E 13 /1985-04-003/ 5, chemise «CEGEP»

⁵⁷ Jules Bélanger, Marc Desjardins, Yves Frenette et Pierre Dansereau, *Histoire de la Gaspésie*, Montréal, Boréal Express et l'Institut québécois de recherche sur la culture, 1981, 803 pages, pp. 710-712.

démarches auprès du gouvernement. Le comité rencontre les représentants de la Mission à l'hiver de 1967, se transforme en comité d'organisation du cégep et présente un dossier complet, lors d'une visite de représentants de la Mission à Gaspé. La Gaspésie et les Îles-de-la-Madeleine n'ayant pas, de toute façon, le bassin de population justifiant la création d'un cégep, on se rabat sur la nécessité du relèvement économique de la région, sur l'expatriation des étudiants qui sont obligés d'aller étudier à l'étranger et qui ne reviennent pas et, fort de l'appui de toutes les élites de la région, on réclame l'ouverture d'un Collège de la Gaspésie, dont le siège social et l'édifice principal seraient situés au Séminaire de Gaspé. Les prévisions d'effectifs du futur cégep sont nettement gonflées⁵⁸. Après étude du dossier, la Mission donne un avis favorable à la requête, mais avec précautions. Elle recommande de créer un cégep en Gaspésie, même si «les possibilités de développement sont de fait limitées». À la lumière du nombre d'étudiants (8 750) inscrits dans les écoles secondaires des quatre commissions scolaires régionales du territoire, le taux de scolarisation devrait connaître un accroissement substantiel des effectifs de 12^e et 13^e années dans deux ou trois ans, malgré l'exode important de ces étudiants vers d'autres cégeps. Par ailleurs, la Mission ne croit pas que l'envoi des étudiants du niveau collégial de la Gaspésie à Rimouski ou à Matane soit une mesure profitable, en raison des coûts d'hébergement nécessaires. Elle estime, enfin, que le développement économique de la région n'est pas à ce point aléatoire qu'il faille renoncer à former sur place «cette catégorie de main-d'œuvre qui la soutiendra». Elle termine son évaluation par le constat suivant:

En dotant la Gaspésie d'un CEGEP, tous les problèmes ne sont pas résolus. Ainsi, la situation géographique de la région continuera d'éloigner les professeurs qualifiés ou ne les attirera pas. Par ailleurs le développement des techniques pourra peut-être y rapprocher des compétences sous formes audiovisuelles diverses. Enfin, tout en étant juridiquement autonome, ce CEGEP-satellite pourra difficilement ignorer les services du CEGEP régional de Rimouski dont il pourrait bénéficier.⁵⁹

⁵⁸ *Sixième Rapport de la Mission...*, «Dossier du CEGEP de la Gaspésie», non paginé, 13 p.

⁵⁹ *Ibidem*.

Le 28 février 1968, nouveau son de cloche de la Mission: la création d'un cégep en Gaspésie peut être retardée si le ministère s'en tient à la création de cégeps régionaux et urbains. Elle signale également que le directeur de l'Organisation scolaire à la DIGEC «juge le Séminaire de Gaspé impropre à devenir le site du nouveau collège et en recommande l'affectation au niveau secondaire⁶⁰».

Le Cégep de la Gaspésie fera tout de même partie de la liste de neuf nouveaux cégeps dont le ministre de l'Éducation, Jean-Guy Cardinal, annonce la création à la fin du mois de mars : Rosemont, Saint-Laurent, Bois-de-Boulogne, Vieux Montréal, Joliette, Sherbrooke, Trois-Rivières et Gaspésie⁶¹. Quant au deux autres qui s'ajouteront à la liste de ceux qui ouvriront leurs portes en septembre, leur sort sera définitivement réglé à la mi-mai⁶². Saint-Jean et Saint-Hyacinthe font partie, avec Québec-Méridien, Rivière-du-Loup, Lévis-Lauzon, Thetford-Mines et des collèges de langue anglaise, des dossiers complets sur lesquels la Mission se dit être en mesure de se prononcer. Elle donne son aval à la création du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, malgré le fait que le personnel enseignant du Séminaire de l'endroit lui semble être insuffisant et que le seul problème envisagé soit la libération des lieux par les étudiants du secondaire à temps pour l'ouverture en septembre 1968. Le Séminaire de Saint-Jean devait en principe devenir le siège social et l'édifice principal du nouveau cégep⁶³.

Le dossier du futur Cégep de Saint-Hyacinthe est beaucoup plus complexe, en ce qu'il met en présence une quinzaine d'institutions non seulement de Saint-Hyacinthe, mais aussi de Sorel et de Tracy et qu'on a prévu une possibilité de 5 500 étudiants de niveau collégial en 1971. Comme cela avait été le cas pour Saint-Jean, la Mission ouvre la porte à une ouverture possible en septembre 1968 dès son rapport com-

⁶⁰ *Sixième Rapport de la Mission... Rapport complémentaire*, 20 février 1968, 13 pages. Le rapport est présenté comme une annexe du *Sixième Rapport*.

⁶¹ *Hebdo-Éducation*, Québec, 26 mars 1968, IVe année, no 36, pp. 267-274.

⁶² *Septième Rapport de la Mission des collèges*, 14 mai 1968, «Dossier de Saint-Jean» et «Dossier de Saint-Hyacinthe».

⁶³ *Ibid.*, «Dossier de Saint-Jean».

plémentaire du 20 février. Elle y fait remarquer que les institutions situées à Sorel et à Tracy veulent collaborer, mais «ambitionnent de posséder chacune leur propre CEGEP.⁶⁴» La question d'un siège social et d'un édifice central acceptable pour tout le monde vient encore compliquer un peu plus la situation.

Si la Mission recommande qu'une corporation de cégep soit créée à Saint-Hyacinthe, avec début des cours en septembre 1968, elle assortit cette recommandation de trois conditions : 1) que les différentes unités [cinq unités déjà mentionnées] soient atteintes par un regroupement amélioré de la clientèle scolaire; 2) que des ententes acceptables soient faites avec l'Institut des textiles et l'Institut de technique agricole; 3) et que les enseignements collégiaux de Granby et de Tracy soient ramenés à Saint-Hyacinthe...dans la mesure du possible⁶⁵.

L'étude du dossier de Saint-Hyacinthe amène la Mission à creuser un peu plus la question des succursales et à identifier certains malentendus entourant la création des cégeps. Le problème ne se pose pas uniquement dans cette région. C'est celui de «toutes les petites villes de la province ou du moins, dans tous les endroits où un enseignement de niveau collégial (général et technique) existe déjà.⁶⁶» En aucun de ces endroits il n'est question d'abandonner «ce que parfois on a gagné de haute lutte ou à coups de sacrifices.⁶⁷» Concrètement, la formule recherchée est celle d'une juxtaposition et non d'une intégration à un cégep, et le désir de collaboration signifie une association. «À ce compte, et pour satisfaire tous les requérants, il faudrait établir des <succursales> et des <sous-pôles> dans plus de 50 endroits où il existe un noyau d'enseignement collégial, qu'il s'agisse d'une École normale, d'un collège classique, d'une section technique d'école de métiers ou d'un Institut familial.⁶⁸» Avant d'acquiescer à ce genre de demandes, il faut regarder le problème dans son ensemble et «calculer les conséquences néfastes que peut avoir, sur la réforme

⁶⁴ *Sixième Rapport de la Mission...*, «Notes sur les CEGEP à sites certains à constituer au cours de l'hiver ou plus tard».

⁶⁵ *Septième Rapport de la Mission...*, «Dossier de Saint-Hyacinthe».

⁶⁶ *Ibid.*, dossier «Saint-Hyacinthe, CEGEP à succursales?», 10 pages.

⁶⁷ *Ibidem.*

⁶⁸ *Ibidem.*

scolaire, l'émiettement à travers la province, de petits centres embryonnaires d'enseignement collégial.⁶⁹»

Le problème, selon la Mission, découle d'une fausse conception du cégep qui s'est développée au cours des derniers mois. S'il est vrai que, dans l'esprit du *Rapport Parent* et pour répondre aux impératifs d'un sain réalisme, le regroupement des institutions existantes est à la base de la création des cégeps, il ne saurait être question «de recueillir la succession de toutes les maisons de la province tant privées que publiques qui jusqu'à présent administraient un enseignement de niveau collégial. Quelques-unes [sont] destinées à disparaître ou à changer d'orientation, d'autres de servir de point de départ à un CEGEP, d'autres enfin à poursuivre leur voie dans le sens de leur histoire, d'une façon définitive ou jusqu'à ce que, éventuellement, elles deviennent à leur tour le noyau d'un nouveau CEGEP.⁷⁰»

Pour les membres de la Mission, les cinq unités sont des éléments fondamentaux des cégeps; l'efficacité de leur fonctionnement en dépend, ce qu'une partie de la population ne semble pas avoir compris. Et ils ajoutent:

Et lorsque, au nom de la réforme de l'enseignement, on réclame ou on exige la création de multiples centres d'enseignement pour conserver de soi-disant droits acquis, on va à l'encontre de cette réforme et l'on fait tout pour la compromettre. Il est illusoire de parler d'un Collège d'enseignement général et professionnel avec la structure unifiée que ce concept connote si l'on doit coordonner l'activité de petits essais de professeurs et d'étudiants disséminés sur un très vaste territoire.⁷¹

Le régime des succursales, qui remet en cause la loi des cinq unités, est revendiqué, en second lieu, au nom de l'accessibilité et de la justice sociale, dans le but d'augmenter la scolarisation et la fréquentation scolaire. Les enfants, dit-on, ne sont pas intéressés à poursuivre leurs études s'ils doivent s'éloigner de leur milieu. À cet argument, la Mission répond que, pour que l'accessibilité existe, il faut que des centres appropriés existent:

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

Il faut qu'il y en ait suffisamment pour répondre au besoin général de la population mais on ne doit pas les multiplier, les diviser au point de changer leur nature même et de les rendre inaptes à remplir réellement leur rôle. Pour la Mission, l'accessibilité comporte non seulement des centres de qualité mais aussi la possibilité de s'y préparer par des études adéquates et celle de les fréquenter, que l'on en ait ou non les moyens financiers. Si, par hypothèse, on avait conservé les frais de scolarité au cégep, il est indéniable que les petits centres, en mal de devenir des <succursales> se seraient contentés de leur statut actuel sans compromettre la création des CEGEP et sans en compliquer indûment l'administration.⁷²

Même si elle la juge non conforme à l'esprit et à la lettre du *Rapport Parent*, la Mission n'écarte pas totalement la formule de la succursale. L'association est possible lorsqu'un collège cherche à garantir un service d'enseignement collégial public dans une région éloignée et à offrir un enseignement spécialisé qu'il ne peut offrir lui-même, ceci afin «d'assurer une certaine souplesse durant la phase transitoire d'organisation de ses propres services d'enseignement.⁷³» Au plan des conditions de l'association, il faut qu'il y ait un contrat passé entre les deux corporations; que le contenu du budget soit connu; que le programme d'études de l'institution associée soit identique à celui du collège principal; que le collège principal ait le contrôle du programme de l'institution associée et en ait la juridiction; et, en dernier lieu, que le contrat d'association contienne tous les renseignements pertinents concernant le personnel enseignant, les étudiants et les services.

Dans la troisième phase de la création des cégeps, les membres de la Mission auront à plusieurs reprises l'occasion de se référer à cette réflexion pour prendre des décisions difficiles, en rapport avec les projets de cégeps à sites contestés.

4.5 Les huit cégeps de la promotion 1969

Lorsqu'il avait annoncé l'ouverture de neuf cégeps en septembre 1968, venant s'ajouter aux 12 lancés l'année précédente, Jean-Guy Cardinal avait laissé entendre que ces vingt et un cégeps faisaient partie de la trentaine prévue pour l'ensemble du

⁷² *Ibidem*. Les soulignés sont dans l'original.

⁷³ *Ibidem*.

réseau. Il avait également précisé que le plan de développement du réseau comportait la création d'au moins une dizaine d'autres d'ici 1971, le nombre total des inscriptions devant dépasser les 80 000 cette année-là, alors que 14 000 étudiants étaient inscrits en 1968 et que l'on s'attendait 35 000 inscriptions en septembre 1968⁷⁴. En 1969, huit nouveaux cégeps sont créés, mais seulement six accueillent des étudiants. Ce qui fait au total, trente cégeps en activité en septembre 1969, dont le premier cégep de langue anglaise. Parmi les huit cégeps qui obtiennent leurs lettres patentes en 1969, deux sont dits «inopérants»: ils sont en mode d'organisation et ne recevront pas d'élèves avant quelques années. Ce sont le Cégep André-Laurendeau, dans le sud-ouest de l'île de Montréal, dont l'ouverture n'aura lieu qu'en 1973 et qui entrera dans des locaux tout neufs en 1976. Du côté de Laval, le Cégep Montmorency reçoit ses lettres patentes en 1969, mais ne rentrera dans ses meubles qu'après 1973; entre-temps, les étudiants qu'il recrutera seront dirigés vers Bois-de-Boulogne. Quatre des six autres de la cuvée 1969 font partie du groupe des cégeps à sites contestés identifiés par la Mission dès son premier rapport.

Les Cégeps qui ouvrent leurs portes en 1969 sont François-Xavier-Garneau à Québec, de La Pocatière, de Lévis-Lauzon et de Rivière-du-Loup, ainsi que ceux de Thetford-Mines et de Victoriaville. Xavier-Garneau, alias Mérici, connaît des débuts houleux. Dans son premier rapport, la Mission le classe dans la catégorie des cégeps à sites certains mais dont le dossier est insuffisant. Et pour cause. C'est que le comité d'organisation a du mal à se former et que les responsables des principales institutions intéressées à s'intégrer à un collège d'enseignement général et professionnel (le Collège des Jésuites, le Collège des Ursulines et l'École Normale Mérici) ont de la difficulté à accorder leurs violons. La Mission est en possession d'un dossier préliminaire le 10 avril 1967. Puis, huit mois plus tard, on nous apprend que le comité en question s'est réuni rarement depuis avril et que le Collège des Jésuites et l'École normale de Mérici n'ont pas encore pris de décision définitive concernant une orien-

⁷⁴ *Hebdo-Éducation*, Québec, 26 mars 1968, IV^e année, no 36, pp. 268 et 269.

tation CEGEP, en d'autres termes, on ne sait pas si les deux institutions s'intégreront au cégep projeté, avec l'un ou l'autre servant de siège social et de campus. L'École normale est considérée comme moins bien équipée que le Collège des Jésuites. Pour une ouverture en septembre 1968, il faudrait qu'une décision soit prise avant la fin de janvier 1968⁷⁵. En mai 1968, la Mission considère que le dossier de Québec-Mérici est complet, sinon clos, et fait ses recommandations au ministre de l'Éducation. Le siège social et campus principal serait à l'École normale Mérici (les Ursulines ont accepté d'entreprendre des pourparlers en vue de la vente de l'édifice), et le Collège des Jésuites, qui a décidé de demeurer une institution privée, a accepté de collaborer pendant les premières années du nouveau cégep. Le dossier s'est compliqué, toutefois, avec l'introduction dans le paysage de l'Institut de technologie maritime du Québec et de l'Institut de marine de Québec, que l'on veut intégrer au nouveau cégep, avec dispensation de l'enseignement dans de nouveaux locaux. L'ouverture du cégep devra donc être reporté en septembre 1969. Le dernier rapport de la Mission n'apporte rien de très nouveau, sinon que les religieuses de Mérici veulent connaître les conditions de vente avant de mettre le pied à l'étrier, le terrain et le campus de Mérici appartenant à trois corporations différentes. Le Cégep François-Xavier Garneau obtient ses lettres patentes le 7 août 1969 et commence son activité en septembre de la même année. Mais les négociations pour l'achat de Mérici achoppent et, dès l'année suivante, le nouveau cégep est obligé de se replier en catastrophe sur le boulevard de l'Entente à l'École normale Laval.

Lévis-Lauzon faisait partie lui aussi des cégeps à sites certains, identifiés en décembre 1967. Un comité d'organisation avait été formé aussi tôt qu'en 1965, et on comptait sur le Collège de Lévis pour y établir le siège social et le campus. Mais, en novembre 1967, la décision de celui-ci de demeurer une institution privée oblige à modifier les plans. On se tourne alors vers une solution d'urgence qui permettrait l'ouverture d'un cégep en septembre 1968, avec siège social et campus principal à

⁷⁵ *Sixième Rapport de la Mission...*, III b, *Notes sur les CEGEP à sites certains à constituer au cours de l'hiver 1968 ou plus tard*, dossier «Québec Haute-Ville».

l'Institut de technologie de Lauzon, et construction de locaux temporaires. Un édifice permanent pouvant accommoder 2 500 étudiants serait construit par la suite. La Mission estime que le démarrage en 1968 exigerait le développement ultra-rapide d'un secteur général. Elle recommande que le collège entre en opération en septembre 1969 et que le processus de formation du secteur général soit engagé à un rythme normal en 1968-1969⁷⁶.

Les requêtes simultanées de La Pocatière et Rivière-du-Loup, Drummondville et Victoriaville, Thetford-Mines et Saint-Georges de Beauce placent la Mission devant des choix difficiles. Dans un premier temps, celle-ci s'était proposée de recommander la création de cégeps à Drummondville de préférence à Victoriaville, à Thetford-Mines plutôt qu'à Saint-Georges et à Rivière-du-Loup au lieu de La Pocatière⁷⁷. Cinq mois plus tard, elle se prononce en faveur de Thetford-Mines et de Rivière-du-Loup. En optant pour Thetford-Mines, elle rejette la candidature de Saint-Georges de Beauce, dont le bassin de population à desservir lui semble insuffisant et l'institution principale, le Séminaire de Saint-Georges, «manifestement pas prête à entrer de plain-pied dans un CEGEP.⁷⁸»

En optant pour Rivière-du-Loup, la Mission est bien consciente qu'elle «pénalise» Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Mais pourquoi, demande-t-elle, au nom d'une saine planification tournée vers l'avenir dont il faudrait museler les données, faudrait-il choisir «d'utiliser des édifices que des circonstances historiques ont situés au mauvais endroit?⁷⁹». Elle recommande que l'avenir du Collège de Saint-Anne soit précisé au plus vite et que, d'ici là, il participe à la création du Cégep de Rivière-du-Loup. Le gouvernement se chargera l'année suivante de passer outre à la recommandation de la Mission en octroyant des lettres patentes à la fois à Rivière-du-Loup et à Sainte-Anne de la Pocatière. Le collège classique, le Collège de Saint-Anne de la Pocatière,

⁷⁶ *Septième Rapport de la Mission...*, «Dossier de la Rive-Sud (Lauzon)».

⁷⁷ *Sixième Rapport de la Mission...*, IIIc, «Dossiers des CEGEP à sites contestés dans le milieu».

⁷⁸ *Septième Rapport de la Mission...*, dossier «Thetford-Mines».

⁷⁹ *Ibid.*, dossier «Rivière-du-Loup».

conservera son statut d'institution privée et ne deviendra pas le siège social du nouveau Cégep de La Pocatière.

Tout en recommandant qu'un cégep soit créé à Rivière-du-Loup, la Mission n'apprécie pas beaucoup l'agressivité avec laquelle le comité d'organisation et les élites locales ont défendu leur dossier. Elle a eu droit à une campagne de presse dans les hebdomadaires locaux, à une manifestation devant les édifices du Parlement à Québec, à un lancement sans autorisation d'enseignement collégial. À telle enseigne, que le cégep naît sous haute surveillance, avec des conditions très strictes à respecter. Il n'est pas question pour lui d'ouvrir ses portes en septembre 1968. Selon la Mission, la ville ne possède pas les infrastructures scolaires suffisantes pour en justifier le démarrage. Le conseil des ministres ayant approuvé, au cours de l'été de 1968, le principe de la création d'un cégep, dans son dernier rapport, celui du 20 janvier 1969, la Mission maintient son accord, mais l'assortit de certaines conditions, notamment que le comité d'organisation et la nouvelle corporation respectent les cheminements prévus contenus dans un rapport spécial et reçoive une assistance particulière du service de l'Organisation scolaire de la DIGEC⁸⁰.

Reste Victoriaville. En mai 1968, la Mission reconnaît que le choix entre Victoriaville et Drummondville pour l'emplacement d'un cégep est «particulièrement difficile.⁸¹» Elle favorise Drummondville, mais refile la patate chaude à la Direction générale de l'enseignement collégial⁸². À cause de son équipement scolaire considérable, Victoriaville l'emportera. Drummondville volera de ses propres ailes en 1980, après avoir été rattaché successivement à Sherbrooke, Trois-Rivières et Saint-Hyacinthe.

⁸⁰ *Huitième Rapport de la Mission des collèges d'enseignement général et professionnel au ministre de l'Éducation*, Québec, 10 janvier 1969, 55 pages, p. 5. CDC 718 749 vol. 8.

⁸¹ *Septième Rapport de la Mission...*, «Dossier de Victoriaville-Drummondville».

⁸² *Ibidem.* [...] «que la DIGEC poursuive les études nécessaires à l'appréciation des éléments matériels en jeu». Elle maintient son point de vue dans son *Huitième Rapport*, malgré l'opinion du président de la Mission qui pense qu'on peut, dans certains cas, faire passer l'utilisation d'une ressource matérielle existante avant le respect des critères objectifs d'implantation. (*Huitième Rapport de la Mission...*, pp. 12, 13.

Quatre cégeps reçoivent leurs lettres patentes en 1970 : Matane, Saint-Jérôme, John Abbott et Vanier. Matane et Saint-Jérôme seront détachés respectivement du Cégep de Rimouski et du Cégep Lionel-Groulx. John Abbott et Vanier viendront, pour leur part, consolider le réseau des cégeps anglophones. L'échéancier en avait été esquissé par la Mission en mai 1968. Dans la région de Montréal, l'ouverture de Dawson (Métropolitain I) était prévue pour 1969. Suivraient, en 1970-71, North Island, Lakeshore et Southshore. Métropolitain II devait voir le jour en 1971-1972. Il était question de l'ouverture la même année d'un Métropolitain III⁸³. En province, une section anglaise allait être en opération en 1969 au Cégep de Hull. On évoquait, par ailleurs, la création d'un cégep de langue anglaise à Québec, tandis que les prévisions d'inscription donnaient un maximum de 500 étudiants collégiaux dans les Cantons de l'Est. Concrètement, le développement du réseau public de cégeps de langue anglaise ne se conformera pas tout à fait à cette cédule proposée par un Comité *ad hoc*. Le cégep John Abbott obtiendra ses lettres patentes en 1970, en même temps que Vanier⁸⁴. Vanier accueillera des étudiants l'année même de sa fondation; John Abbott un an plus tard. En 1971, ce sera au tour du Champlain Regional College de recevoir ses lettres patentes: il chapeautera trois campus, Saint-Lambert, Lennoxville et Saint-Lawrence. Les deux premiers ouvriront leurs portes en 1972, alors que Saint-Lawrence (Québec) continuera ses opérations commencées deux années plus tôt, alors qu'il avait été rattaché au Cégep de Sainte-Foy, puis à celui de Vanier. L'année 1971 est également celle où naît le Cégep régional du Saguenay, avec comme participants les Cégeps de Chicoutimi, de Jonquière et deux succursales, l'une à Saint-Félicien et l'autre à Alma. Le Cégep Bourgchemin, un regroupement fait à partir du Cégep de Saint-Hyacinthe, avec succursales à

⁸³ *Septième Rapport de la Mission...*, Dossier «Les collèges de langue anglaise» B-«Position du Comité ad hoc des collèges de langue anglaise (9 avril 1968)»

⁸⁴ John Abbott emménagera finalement au Collège MacDonald de Sainte-Anne de Bellevue (propriété de l'Université McGill) et Vanier aura son siège social et son campus au Collège Basile-Moreau, appartenant aux religieuses de Sainte-Croix et racheté par le nouveau cégep. Concernant John Abbott, consulter Victoria Shipton, *Pilgrims and Puppets. A History of John Abbott College 1970-1983*, Sainte-Anne-de-Bellevue, Cégep John Abbott College, 1985, 190 p.

Drummondville et Sorel-Tracy, démarre lui aussi la même année. Un troisième cégep régional, celui de la Côte-Nord, est mis sur pied en 1971 et réunit deux campus, l'un à Hauterive et l'autre à Baie-Comeau. Du côté des collèges régionaux francophones, ces mariages de raison seront dissous en 1980. Les cégeps d'Alma, Hauterive, Drummondville, Granby, Saint-Félicien et Sorel-Tracy seront alors détachés de leurs maisons-mères respectives.

La création des cégeps, reposant sur le regroupement d'institutions existantes, a entraîné, au plan matériel, une série de constructions nouvelles, de transformations d'édifices déjà existants et de transactions immobilières. Une vingtaine de collèges classiques, de séminaires, d'écoles normales et d'instituts familiaux ont été à la base d'une vingtaine de regroupements auxquels se sont joints, dans une majorité de cas, des instituts de technologie. Ces derniers appartenant déjà au gouvernement, la vente des édifices aux nouvelles corporations de cégep s'est faite d'une façon symbolique, soit pour 1\$ et autres considérations. Du côté des institutions privées, il a fallu négocier avec chacune des nouvelles corporations de cégep, sous la supervision, il est vrai, de fonctionnaires du ministère de l'Éducation⁸⁵. Pour quelques-unes de ces institutions, dont la situation financière était plutôt chancelante, la marge de manœuvre a été plutôt limitée. D'autant plus que, au cours de ces négociations, le gouvernement avait une politique d'achat bien articulée.

Tout d'abord, il est intéressé à payer un juste prix, c'est-à-dire «celui payé par une personne qui n'est pas obligée d'acheter à une personne qui n'est pas obligée de vendre⁸⁶». On devrait prendre en compte, ensuite, le fait que les actifs viennent de diverses sources : donations initiales, dons et souscriptions publiques, subventions pour la construction et les opérations, frais de scolarité payés par les étudiants, de même que le travail bénévole des propriétaires. Autre aspect important : pour le gou-

⁸⁵ Il y a deux exceptions à cette règle générale: l'Académie de Québec et le Collège Saint-Laurent achetés directement par le gouvernement, la loi 21 n'ayant pas encore été adoptée.

⁸⁶ «Rapport de la rencontre entre le Ministère de l'Éducation et la Corporation du Collège Saint-Laurent», signé par Gérald A. Martin et daté du 22 mars 1967, 7 pages, p. 2. ANQ-Q, E13/ 1991-04-13/ 5, chemise «Collège Saint-Laurent».

vernement, l'évaluation de l'investissement dans un collège devrait se faire en fonction d'un investissement alternatif dans une nouvelle construction qui desservirait adéquatement le même nombre d'élèves que le collège à vendre pouvait actuellement accommoder⁸⁷. Les principes précédents sont énoncés à l'occasion de la négociation avec le Collège Saint-Laurent.

Quelques mois plus tard, au moment de la négociation entreprise avec les autorités du Séminaire de Chicoutimi, on se dit d'accord pour fonctionner en principe sur une base d'affaires, mais la nature des actifs à acquérir et la qualité des propriétaires font que les transactions ne peuvent être considérées uniquement sur une base commerciale. Cela veut dire que l'évaluation des édifices à acquérir devrait être faite sur une base de valeur utilitaire équivalente et non sur la valeur de remplacement, soit le montant qu'il faudrait en 1967 pour accueillir le même nombre d'élèves. De cette évaluation, on déduirait les coûts de transformation pour rendre l'édifice utilisable par un cégep, les subventions de construction reçues antérieurement des divers paliers de gouvernement et le produit des souscriptions publiques. D'autre part, dans le calcul du prix des terrains, on devrait tenir compte de leur mode originel d'acquisition, des exemptions de taxes dont ils ont pu jouir au cours des années, ce qui écarte là encore une évaluation purement commerciale à la valeur du marché. Enfin, les déficits d'opération ne peuvent être rachetés et le solde du prix de vente pourrait être payé sur une période d'au moins vingt ans, à un taux d'intérêt à déterminer. Les membres du clergé pourraient temporairement être logés et nourris dans les locaux acquis par le Cégep, à condition de payer des frais de logement et de pension⁸⁸.

Au cours de la négociation pour l'achat du Séminaire de Ste-Thérèse en 1968, le sous-ministre adjoint Yves-R. Maheu apporte des précisions supplémentaires. Il insiste sur la valeur utile des bâtiments et il ajoute que les immeubles offerts au

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 2, 3.

⁸⁸ *Procès-verbal d'une rencontre préliminaire avec les propriétaires du Séminaire de Chicoutimi quant à l'achat des édifices par le CEGEP*, 19 juillet 1967 (la rencontre a eu lieu la veille), signé par Gérald A. Martin. 3 pages, pp. 2 et 3. ANQ-Q, E13/ 1991-04-008/ 7, chemise «Cégep de Chicoutimi/Bail Séminaire de Chicoutimi». Le sous-ministre Jos-L. Pagé mène les négociations pour le gouvernement.

gouvernement ne constituent pas, dans nombre de cas, des investissements idéals, en raison des dettes, de l'état où ils se trouvent et des fins auxquelles on les destine⁸⁹. La valeur utile du bâtiment doit être équivalente au coût de construction d'un édifice neuf et fonctionnel, soit 1 600\$ place/élève, ce coût étant valable aussi bien pour le secondaire que pour le collégial. À propos des dons et des subventions, Maheu précise que, parce que l'apport de la collectivité a été fait à des œuvres plutôt qu'à des individus, les maisons d'enseignement «devraient reconnaître que [les dons et les subventions], dans la mesure où ils s'identifient avec l'achat ou la construction des immeubles, doivent entrer en déduction du coût d'acquisition du coût des immeubles par le gouvernement.⁹⁰»

Dans le lot des établissements acquis par les corporations de cégep, deux, l'Académie de Québec et le Séminaire de Chicoutimi, avaient des dettes dépassant les 3 millions\$, quatre autres, Ste-Thérèse, Matane, l'École Normale Ignace-Bourget et le Collège Saint-Paul, en avaient qui approchaient ou dépassaient 2 millions\$. Celle du Séminaire de Joliette atteignait 850 000\$. On peut affirmer que le tiers au moins de la vingtaine d'institutions achetées directement par le gouvernement ou par les corporations de cégeps avaient des dettes importantes qui, dans certains cas, menaçaient leur survie.

Voici quelques exemples de la procédure suivie. À l'Académie de Québec, le contrat d'achat, passé directement avec le gouvernement, établit à 10,5 millions\$ la valeur totale des biens meubles et immeubles. De ce montant on déduit les dettes obligataires et bancaires (3 612 697\$) et les subventions obtenues par l'établisse-

⁸⁹ *Acquisition d'immeubles pour des fins d'enseignement général et professionnel*, 5 pages, p. 1. Document non signé. ANQ-Q, E13/ 1994-11-007/240, chemise «Lionel Groulx/CEGEP/Achat/Séminaire Ste-Thérèse.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 3. Il renchérit: «Pour prendre un cas extrême, le gouvernement devrait théoriquement payer 1\$ et autres considérations à une maison d'enseignement qui a été achetée ou construite sans mise de fonds de la part du propriétaire actuel, c'est-à-dire uniquement à même les contributions du gouvernement et de la population. Les <autres considérations> devraient découler de l'obligation morale de pourvoir aux premières nécessités du personnel religieux qui quitte l'institution et de lui procurer les services essentiels qui étaient jusqu'ici abrités dans l'institution». *Ibidem*. D'après les documents que nous avons pu consulter, aucune négociation ne s'est déroulée selon cette approche théorique.

ment, soit au total 4 125 000\$. Le solde du prix d'achat se chiffre à 2 459 287\$, dont le paiement se fait de la façon suivante : la corporation de l'Académie de Québec a déjà reçu trois montants de 500 000\$ et un montant de 600 000\$ à la fin de 1966 et au début de 1967. À la signature du contrat, elle reçoit du ministère des finances un chèque de 459 287\$, tandis que le ministère de l'Éducation retient une somme de 400 000\$ afin de payer pour des dépenses reliées à un problème de construction d'édifices⁹¹. À Rimouski, le prix de vente du Séminaire Saint-Germain, avec un aréna, un foyer et plusieurs terrains est de 5 394 000\$. Une somme de 800 000\$ est versée comptant au moment de la signature du contrat, plus un montant additionnel de 4 583 000\$ investi dans des obligations émises par le Cégep, à un taux de 5 1/2% sur une période de 23 ans. Ce qui donne au Séminaire des revenus annuels variant entre 150 000 et 250 000\$⁹². À Chicoutimi, les autorités diocésaines reçoivent 3,5 millions\$, avec lesquels elles s'engagent à acheter une émission d'obligations de 3 millions\$ du nouveau cégep, portant intérêt à 5 1/2% et dont le remboursement s'échelonne de 1971 à 2 000, à raison de 30 versements annuels égaux et consécutifs de 100 000\$. Le Cégep de Chicoutimi prend également à sa charge différents emprunts qui totalisent plus de 3,5 millions\$ et qui font que l'achat du Séminaire de Chicoutimi lui coûte, amortissement compris, près de 7 millions\$⁹³. À Jonquière, la vente du Collège rapporte aux Oblats de Marie Immaculée la somme de 2 800 000\$, dont deux millions servent à payer les dettes contractées au cours des années précédentes pour la construction de différents pavillons. Avec le reste du montant, on crée une fondation, la Fondation Asselin pour l'avancement de l'éducation et de la recherche Inc.⁹⁴.

D'après nos calculs, faits à partir des arrêtés en conseil de l'époque, pendant la période de 1967 à 1973, les montants payés par le gouvernement pour l'achat des édifices intégrés aux cégeps sont de l'ordre de 50 millions\$ bruts, un montant qu'il

⁹¹ ANQ-Q, E13/ 1991-04-08/ 1, chemise «Académie de Québec / vente». Voir également l'arrêté en conseil 730, 29 mars 1967/ Chambre du Conseil. ANQ-Q, microfilm M200/219; 4M00-9709 A.

⁹² ANQ-Q, E13/ 1993-04-006/ 3, chemise «Cégep [de] Rimouski/ achat du Séminaire et de l'École de commerce.

⁹³ Arrêtés en conseil 2115 (16 juillet 1969), 1933 (23 avril 1970) et 2332 (10 juin 1962).

⁹⁴ Pierre-Paul Asselin, *Le Cégep de Jonquière et ses racines...*, pp. 148, 149.

faudrait porter probablement à entre 70 et 75 millions\$ si l'on tient compte du fait que les cégeps prennent charge des dettes accumulées et qu'ils doivent en assumer l'amortissement sur les périodes allant jusqu'à trente ans. Les sommes requises par le refinancement pourraient se situer quelque part entre 20 et 30 millions\$⁹⁵.

4.6 Bilan des années de création des cégeps

En septembre 1969-1970, le réseau public compte 32 établissements, dont trente en activité et deux en mode d'organisation (non-opérants). L'année suivante, en 1970-1971, il en compte 36, dont quatre en mode d'organisation, et, l'année d'après, en 1971-1972, 38. Le réseau complet, tel qu'on l'envisageait à l'époque, est pratiquement achevé. Chronologiquement, la période intensive de la création des cégeps s'étend sur trois ans, de 1967 à 1969, alors que la naissance des cégeps, pourrait-on dire, s'étend sur une période beaucoup plus longue, soit à partir de la publication des volumes II et III du *Rapport* de la Commission Parent jusqu'à l'émission des dernières lettres patentes, soit un peu plus de sept ans⁹⁶.

Pendant la période intensive de la création des cégeps, la Mission des collèges, présidée par le Père Gaston Bibeau, prend le relais du COPEPP, dont nous avons examiné l'activité au chapitre précédent (chapitre III). Elle est chargée de conseiller le ministre dans le processus d'implantation des nouveaux établissements pour l'ensemble des régions du Québec, les décisions ultimes en cette matière appartenant à la Direction de l'enseignement collégial et au ministre de l'Éducation. S'inspirant du *Rapport Parent* et des recommandations du COPEPP, avec l'aide des services de l'Organisation et de la Planification du ministère, la Mission prend contact avec les groupes qui ont manifesté leur intérêt pour l'organisation d'un institut/cégep, les aide

⁹⁵ Il faut noter que plusieurs autres institutions privées d'enseignement, appartenant à des communautés religieuses et à des diocèses, ont été vendues au gouvernement, pendant la même période, pour être intégrées au secondaire. La même politique d'acquisition a été suivie dans le domaine de la santé et des services sociaux.

⁹⁶ On trouvera à l'annexe D, pp. 156-157, la date et les numéros des arrêtés en conseil des lettres patentes de chacun des cégeps, créés entre 1967 et 1971. Un tableau des effectifs étudiants des cégeps de 1967-1968 à 1971-1972 est présenté à l'Annexe E, p. 158.

à former des comités d'organisation, à préparer leur dossier de candidature et, dans quelques cas, essaie d'aplanir les difficultés, résultant surtout de chicanes de clocher à l'intérieur de certaines régions. Dans son travail, la Mission veut donner l'impression que le processus de création des cégeps est un processus cohérent, rationnel et sérieux de planification, reposant sur des données empiriques, répondant à des paramètres et des normes connus et coïncidant avec les besoins régionaux. C'est dans cet esprit qu'elle en arrive à la conclusion que l'année 1968 devrait être l'année par excellence dans le démarrage des cégeps et que, pour septembre 1967, on devrait se contenter d'en ouvrir sept et de considérer l'expérience comme une expérience-pilote. La conjoncture sociale et politique étant ce qu'elle est, c'est-à-dire changeante, une demande du ministre de l'Éducation vient bouleverser l'échéancier prévu. En catastrophe, on recommande l'ouverture de cinq cégeps supplémentaires, dont quelques-uns dans la ville de Montréal, où la Mission avait décidé de surseoir à toute création en attendant d'avoir en sa possession une carte scolaire plus pointue. Deux des cinq cégeps ouverts n'auront, pendant leur première année d'activité, qu'une section générale.

Moins mouvementée, la deuxième année, l'année 1968, voit la création de douze nouveaux établissements, dont onze accueillent des étudiants. La Mission se débat du mieux qu'elle le peut dans le dossier des cégeps de langue anglaise, un dossier explosif où les principaux acteurs, effrayés de perdre leurs acquis et peu convaincus de la nécessité de la réforme du collégial, multiplient les objections et les atermoiements. Ils succombent, du reste, à la tentation de court-circuiter la Mission et de porter leurs doléances et leurs hésitations au niveau supérieur de l'administration publique. La création du premier cégep anglophone, le Cégep Dawson, témoigne des difficultés rencontrées. À partir de 1970, la création des autres établissements du réseau anglophone se déroulera d'une façon plus normale.

Au cours de ses travaux, la Mission aborde aussi à plusieurs reprises la problématique des cégeps à plusieurs campus. Cégeps à succursales ou associés, ils défient la loi des cinq unités promulguée dès le départ par la Mission, en se fondant

sur le *Rapport Parent*. À son avis, ils mettent en péril la cohérence de la nouvelle institution et fragmentent inutilement l'ensemble du réseau. Mais, face aux demandes de la population et à sa dispersion sur le territoire québécois, le gouvernement avait-il vraiment le choix? Lancée en 1971, l'expérience des cégeps régionaux se poursuivra jusqu'en 1980. Si l'on se reporte au témoignage de Pierre-Paul Asselin, l'expérience aura été catastrophique, du moins dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean⁹⁷.

Quand la Mission quitte la scène en janvier 1969, son mandat ayant été prolongé de six mois en mai 1968, le réseau public des cégeps continue de progresser, la réforme du collégial est, selon toute vraisemblance, bien amorcée. La contestation des étudiants de l'automne précédent a quelque peu déstabilisé l'activité et l'administration des nouveaux cégeps; conjuguée, dans certains cas, à celle des enseignants, elle se poursuivra jusqu'en 1973⁹⁸. Mais les structures sont en place. Et la naissance des cégeps est presque terminée. Il faudra encore deux ans pour qu'elle soit complétée. Le Père Bibeau et ses collègues peuvent donc dire avec raison: «Mission accomplie».

⁹⁷ Pierre-Paul Asselin, *Le Cégep de Jonquière...*, pp. 223-229.

⁹⁸ Pour avoir une bonne idée de cette période de contestation, voir Léo-Paul Hébert, *Histoire du Cégep Joliette-de Lanaudière. I : Les années de turbulence (1967-1973)*, pp. 149-183.

CONCLUSION

Dans les pages qui précèdent, nous avons exposé les différents épisodes qui ont entouré la naissance du réseau public de collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), l'un des grands acquis de la réforme scolaire issue de la Révolution tranquille. Cette naissance, certains l'ont jugée très sévèrement, lui reprochant notamment d'avoir été faite sous le signe de l'urgence et de l'improvisation. Or, s'il faut reconnaître que les réformes de l'éducation engagées entre 1961 et l'ouverture de l'Université du Québec et de ses constituantes en 1969, ont été perçues par certains secteurs de la population comme s'étant déroulées trop rapidement, une perception qu'il faut du reste fortement nuancer, il est par contre très difficile, à notre point de vue, de soutenir que la création du réseau public des cégeps s'est faite à la hâte, sans préparation, sans plan ni programme, bref qu'elle a été improvisée.

En effet, d'entrée de jeu, on peut considérer cette naissance comme l'aboutissement d'un questionnement s'étendant sur de nombreuses années et remontant même très loin dans le temps. Une démarche à laquelle ont participé des centaines d'acteurs: hommes politiques, éducateurs et intellectuels¹.

Par ailleurs, deux événements de la décennie 1950 ont singulièrement contribué à la prise de conscience et à l'identification des problèmes de l'éducation québécoise : la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels présidée par le juge Thomas Tremblay, créée en 1953, et dont le rapport est rendu public en 1956²,

¹ Paul-André Turcotte soutient que l'instauration du cours primaire supérieur entre 1919 et 1923 portait le germe d'une restructuration socio-culturelle et politico-économique plus vaste. Paul-André Turcotte, *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, p. 139. Jean-Paul Desbiens, de son côté, affirme que les communautés de frères enseignants ont forcé l'ouverture du système scolaire vers le haut, entre 1945-1960. Jean Gould, «De l'école des frères au Cégep», entrevue avec Jean-Paul Desbiens, *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 497, 498.

² Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec. 1840-1971*, tome 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, pp. 359, 360.

et la Conférence provinciale sur l'éducation qui s'est tenue à l'Université de Montréal en février 1958³. Plus de la moitié des mémoires présentés à la Commission Tremblay, 140 sur 250 en fait, abordaient les problèmes de l'éducation et la Commission consacre trois chapitres, plus une annexe de son rapport à l'éducation. La Conférence provinciale a débouché sur un plan de réforme de l'éducation, dont s'inspirera le gouvernement du Parti libéral porté au pouvoir en 1960.

Aussi, lorsque les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement sont nommés officiellement le 21 avril 1961, le champ d'investigation est passablement déblayé : la problématique de la crise de l'éducation en contexte québécois était circonscrite, du moins dans ses grandes lignes. Il appartiendra à la Commission, dirigée par Mgr Alphonse-Marie Parent, d'approfondir le diagnostic et de prescrire des remèdes ou des solutions qui s'inscriront dans la foulée du programme politique élaboré par le Parti libéral avant les élections du 22 juin 1960.

La Commission complète l'ensemble de ses travaux en cinq ans, de 1961 à 1966. À la demande expresse du ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie, qui paraissait obsédé par le sentiment d'urgence de la situation, elle livre ses recommandations par tranches successives, suivant un ordre qui en dit long sur sa façon de travailler et sur ses priorités. Tout entier consacré aux structures supérieures du système scolaire, le premier volume du *Rapport*, publié en avril 1963, fait de la création d'un ministère de l'Éducation sa recommandation principale. L'année suivante, en novembre 1964, la Commission s'attaque aux structures pédagogiques de l'ensemble du système, se penche sur les programmes d'études, les services pédagogiques et, avec la création des instituts, propose un changement majeur des niveaux ou des ordres d'enseignement. Dans la troisième partie de son *Rapport*, rendue publique en mars 1966, la Commission Parent s'intéresse à l'administration de l'enseignement au plan

³ Claude Corbo et Jean-Pierre Couture (coll.), *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, coll. «PUM-Corpus», 2000, [673 p.], pp. 281-285.

de la diversité (public ou privé), du financement et des principaux responsables de l'éducation.

La publication de chacune des parties commande de la part du gouvernement en place des actions pratiques, ce qu'on appelle aujourd'hui des «politiques publiques», qu'il faut adopter, expliquer et, par la suite, mettre en œuvre. Dans l'esprit des membres de la Commission Parent comme dans celui des hommes politiques de l'époque, il y a obligation de résultat. Deux mois à peine après la publication du premier volume du *Rapport Parent*, le gouvernement dépose à l'Assemblée législative un projet de loi pour la création d'un ministère et d'un Conseil supérieur de l'Éducation. On connaît la suite des événements. Le bill 60 entre en vigueur le 13 mai 1964⁴.

Fort de cette première expérience, il eût été pour le moins surprenant que le gouvernement libéral procède, quelques semaines après la publication de la deuxième partie du *Rapport Parent* en novembre 1964, au dépôt d'une nouvelle législation sur les instituts et risque un second bras de fer avec l'épiscopat⁵. Pour l'Église catholique du Québec, les réformes prévues au volume II du *Rapport Parent* signifiaient la perte du rôle hégémonique qu'elle avait joué jusque là, en particulier au niveau de l'enseignement collégial et universitaire, au profit de l'État considéré comme premier responsable de l'éducation. La création des instituts remettait en cause jusqu'à l'existence même des collèges classiques et des séminaires diocésains.

Toujours convaincu de l'urgence de la situation, Paul Gérin-Lajoie a adopté, pour la réforme du niveau pré-universitaire, une procédure qui n'a rien à voir avec celle des négociations privilégiées qui ont précédé le dépôt du bill 60 : il crée un

⁴ Pour la version de l'un des principaux acteurs, voir Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel Inc., 1989, pp. 231-286. Voir également Martial Dassylva, «L'Église catholique du Québec et <l'épreuve> de la Révolution tranquille. II, La création du ministère de l'Éducation», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 10, no 3, été 2002, pp. 129-139.

⁵ Nous tenons d'une source absolument sûre que le nouveau ministre de l'Éducation, frustré par l'expérience de l'année précédente, s'était promis de ne plus donner aux évêques l'occasion de «faire de la politique».

comité composé d'une trentaine de personnes, dont le mandat est d'analyser les recommandations du *Rapport Parent* concernant les instituts et de voir comment elles pourraient être mises en application. Cette procédure a plusieurs avantages.

En premier lieu, elle associe à la réforme proposée dans le *Rapport Parent* la presque totalité des associations et corps intermédiaires intéressés à cet ordre d'enseignement et, en second lieu, elle permet d'éviter l'écueil des négociations en catimini avec les autorités de l'Église catholique. Elle permet également aux fonctionnaires du jeune ministère de l'Éducation de gagner du temps et de poursuivre les études requises pour mieux ancrer dans la réalité le modèle virtuel ou utopique proposé par la Commission Parent. Enfin, un autre aspect de cette procédure est loin d'être négligeable : elle coïncide avec le credo politique de Paul Gérin-Lajoie et de son principal collaborateur, Arthur Tremblay, pour qui la participation des corps intermédiaires aux décisions gouvernementales est essentielle à ce qu'ils appellent la démocratie organique.

Grâce au Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP), le modèle utopique et virtuel de l'institut, tel qu'élaboré dans le *Rapport Parent*, se précise et s'étoffe. Il est vrai que le travail du COPEPP n'est pas de tout repos. Dès les premières réunions, une première collision frontale oppose les membres du Comité et le ministre concernant la mise en place d'instituts-pilotes. Ayant travaillé plusieurs semaines à l'élaboration d'une politique cohérente, les membres du comité n'apprécient guère les hésitations puis la réponse négative du ministre, qui, semble-t-il, n'avait pu convaincre le Conseil des ministres de la pertinence financière de l'expérience⁶. Et, comme si on voulait ajouter l'insulte à l'injure, on leur rappelle en termes peu diplomatiques que le comité n'est que

⁶ Dans une interview qu'il m'accordait le 29 janvier 2003, l'ancien ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, devait affirmer que le projet a été enterré parce qu'on n'avait pas besoin d'une phase expérimentale, qu'il fallait faire vite et que, encore aujourd'hui, il n'en voyait pas la nécessité. «On fait des projets-pilotes quand on a des projets vraiment très innovateurs, qui se présentent tout d'un coup à l'esprit des gens. Deuxièmement, au point de vue politique, on ne peut pas faire un projet-pilote à Jonquière, puis ne rien faire à Chicoutimi. Il fallait avoir le sens politique, puis profiter du *momentum* pendant qu'il était là».

consultatif. La seconde grande collision viendra à la fin des travaux du COPEPP, alors que les représentants des étudiants accusent le gouvernement de se livrer à des tractations en coulisses avec la Fédération des collèges classiques. Plus qu'un simple incident de parcours, cette deuxième collision indique que des tensions réelles existaient à l'intérieur du COPEPP et que chacun des participants défendait ses intérêts, quand la situation l'exigeait.

Le COPEPP aborde les principaux aspects du modèle virtuel de l'institut du *Rapport Parent*. Dès ses premières réunions, il remet en cause la désignation «institut» choisie par les membres de la Commission Parent et, par la suite, accouche de trois suggestions d'appellation dont «collège d'enseignement général et professionnel», qui prévaudra grâce à l'arbitrage ultime du premier ministre Daniel Johnson. Au cours de ses premières réunions, le comité travaille à la préparation du *Règlement no 2* qui deviendra le *Règlement no 3*, et dont le premier objectif est d'affirmer la juridiction du ministère de l'Éducation sur le nouvel ordre d'enseignement collégial. Quoique frustrantes, les délibérations sur les modalités de création d'instituts-pilotes contribuent à faire ressortir le profil de cette institution hybride que sera le futur cégep. En collaboration avec la Direction de la planification du ministère de l'Éducation, on se penche sur la carte des instituts, concrètement sur les emplacements possibles des instituts à partir d'éléments sociaux, économiques et démographiques, ce qui deviendra l'un des enjeux de l'étape suivante. On examine également les coûts *per capita* des instituts. Un sous-comité réunit une foule de renseignements sur les aspects pédagogiques et sur les programmes, mais il semble que ses recherches entrent en concurrence avec celles du responsable des examens et des programmes. En tout cas, le COPEPP ne nous livre pas un ensemble de recommandations sur le sujet. La place des instituts de langue anglaise dans le système à venir est, elle aussi, examinée en sous-comité, mais faute d'instruments techniques requis, en particulier d'études démographiques, les résultats sont plutôt minces. De toute façon, du côté des anglophones, on ne semble pas manifester beaucoup d'enthousiasme pour le modèle proposé par le *Rapport Parent*.

Le COPEPP est, de toute évidence, en terrain beaucoup plus productif lorsqu'il examine les aspects juridiques et administratifs de l'institut. S'appuyant, au début de ses réunions, sur un document de travail préparé par Lalande, Brière, Reeves, Lacoste et Paquet, il termine son mandat en proposant une version améliorée du projet de loi-cadre des instituts, préparé par le même Bureau d'avocats, et qui servira de base à la loi des cégeps. Fastidieux en soi, l'exercice est pourtant essentiel puisqu'il précise les bases juridiques concrètes des institutions à venir, en particulier la place capitale de la corporation de cégep, les pouvoirs et la composition du conseil d'administration, le rôle des cadres supérieurs, etc.

Le déclenchement des élections en avril 1966 met fin plutôt abruptement aux travaux du COPEPP qui siège de février 1965 à avril 1966, donc pendant un peu plus d'un an. Le *Règlement no 3* a été approuvé par arrêté en conseil (no 591), le 30 mars 1966, après avis du Conseil supérieur de l'Éducation, ce qui indique à toute fin utile que le principe de la réforme du collégial a été entériné par le gouvernement sortant⁷. Ce qui ne signifie toutefois pas que celui-ci ait été entièrement fixé sur les étapes suivantes de la réforme du collégial. L'ancien sous-ministre Yves Martin a émis de sérieux doutes sur la volonté de Jean Lesage de poursuivre la réforme dans le sens indiqué par le *Rapport Parent*⁸. D'autres commentateurs ont, de leur côté, insisté sur les hésitations du nouveau gouvernement face à l'ampleur des réformes possibles. Les mois de transition du pouvoir ont vu le Conseil supérieur de l'Éducation intervenir publiquement pour inciter celui-ci à procéder au plus vite à la réforme et à l'établissement du «niveau intermédiaire entre l'enseignement secondaire et universitaire⁹». À l'appui de son intervention, le CSE invoque trois raisons principales : les pressions démographiques, en second lieu «les obscurités et imprécisions qui

⁷ Conseil supérieur de l'Éducation, *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport 1965-1966, 1966-1967*, Québec, 1968, [389 p.], pp. 220-228.

⁸ Yves Martin, conférence donnée dans le cadre de l'événement «40 ans après le *rapport Parent*. Réalisations et prospective », organisé par la faculté d'Éducation de l'UQAM, 3 avril 2003. Et interview de l'auteur le 5 septembre 2003.

⁹ Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport 1965-1966, 1966-1967...*, «Création, organisation et ouverture des Instituts», 7 et 8 juillet 1966, p. 252.

paraissent dans toutes les discussions des structures administratives et académiques des instituts projetés» et qui entravent le développement de l'enseignement secondaire et, troisièmement, certaines initiatives prises en certains milieux face à une situation ambiguë et incertaine. En clair, le Conseil supérieur de l'Éducation recommande au ministère de l'Éducation de travailler en priorité à la création et à l'organisation des instituts et de prendre les dispositions qui s'imposent pour que les normes légales administratives et pédagogiques soient formulées afin que quelques-uns de ces établissements puissent ouvrir leurs portes en septembre 1967.

La recommandation du Conseil supérieur de l'Éducation ne tombe pas dans l'oreille de sourds. Dès le 18 août 1966, le ministre de l'Éducation, Jean-Jacques Bertrand, soumet un Mémoire spécial au Conseil des ministres et reçoit expressément le mandat de procéder à la réforme de l'enseignement pré-universitaire et professionnel¹⁰, donc à la poursuite des travaux sur les programmes d'études, la loi-cadre et la carte scolaire. Il est également autorisé à procéder à la création d'une Direction générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et à celle d'un groupe spécial, la Mission, composé à parts égales de représentants des institutions intéressées et de fonctionnaires, dont le premier objectif sera d'organiser et de mettre en place le réseau des cégeps publics. Au début de novembre, le ministre de l'Éducation fait parvenir pour avis au Conseil supérieur de l'Éducation un projet de loi-cadre «sur les collèges pré-universitaires et professionnels». Il annonce également la création d'une Direction générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et d'une Mission des instituts ou des collèges, présidée par le Père Gaston Bibeau, supérieur du Séminaire de Joliette. Une étape cruciale dans la naissance des cégeps est enclenchée.

L'avis du Conseil supérieur de l'Éducation au sujet du projet de loi-cadre des «collèges pré-universitaires et professionnels» est complété le 21 novembre 1966 et, pendant les semaines qui suivent, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation

¹⁰ Voir chap. IV, pp. 96, 97.

continuent de plancher sur le document, dont la version finale est déposée à la Chambre le 29 janvier 1967. L'intitulé du projet de loi se lit comme suit : *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*. La loi-cadre des cégeps ne sera adoptée qu'en juin 1967, cinq mois plus tard.

Du côté de la Mission des collèges, qui comprend une douzaine de membres, la dernière semaine de janvier et la première de février 1967 sont consacrés à des rencontres avec les 23 groupes, de neuf régions du Québec, qui ont se sont montrés intéressés à la création de cégeps dans leur milieu. Un premier bilan de l'entreprise est proposé dans un rapport préliminaire, le premier d'une série de huit que le groupe d'intervention rédigera à l'intention du ministre de l'Éducation et du Conseil des ministres, sur une période de deux ans, soit entre janvier 1967 et janvier 1969. Ces rapports fournissent des renseignements de première main sur la procédure suivie dans l'organisation et la mise en place du réseau public des cégeps. Véritable équipe volante, les membres de la Mission, qui fonctionnent en étroite collaboration avec les différentes Directions du ministère de l'Éducation, et plus particulièrement avec la DIGEC (Direction générale de l'enseignement collégial), font du travail de terrain, en contact direct avec les intervenants locaux et régionaux. Dans leur gibecière, ils ont comme instrument de travail et de référence un modèle de développement, dont les principaux éléments sont empruntés au *Rapport Parent*, mais qui s'inspire également des travaux du COPEPP. Le cégep dont ils font la promotion est une institution qui obéit à la règle des cinq unités, qui pratique la polyvalence totale, qui devrait accommoder un minimum de 1 000 et 1 500 étudiants, qui devrait être situé dans un pôle important et pouvoir desservir un bassin de population variant entre 100 000 et 150 000 habitants. En rapport avec l'emplacement des cégeps, qui causera problème dans une dizaine de cas, la Mission table avant tout sur la carte scolaire développée par le COPEPP.

L'échéancier prévoit que l'année 1968 sera la plus chargée, avec la mise en marche d'une vingtaine de cégeps. Pour 1967, il est question de n'en ouvrir que sept, afin de se faire la main, et, pour 1969, d'au moins une dizaine. Dans l'esprit des

membres de la Mission, le réseau complet devrait comprendre une trentaine d'établissements, ce qui laisse quand même une bonne marge de manœuvre. Cette marge sera cependant soumise à rude épreuve, les communautés régionales et locales multipliant les pressions et les démarches de toutes sortes auprès du pouvoir politique.

L'échéancier suggéré ne sera pas entièrement respecté, cinq cégeps venant s'ajouter en 1967, à la dernière minute, aux sept initialement annoncés. Et le modèle envisagé subira plusieurs accommodements. En particulier en ce qui concerne les succursales, les collèges associés et les cégeps à plusieurs campus, sans compter les cégeps régionaux. Certaines des recommandations de la Mission seront tout bonnement écartées, comme dans les cas de Saint-Anne-de-La-Pocatière et de Victoriaville, pour des considérations, selon toute vraisemblance, politiques et économiques, le gouvernement se retrouvant souvent sans s'en douter victime des espoirs suscités en matière de démocratisation et d'accessibilité. Pour démêler l'écheveau des interactions et rétroactions, des motivations et des décisions, il faudrait sans doute avoir accès aux archives personnelles des hommes politiques de l'époque, un accès que la documentation officielle du ministère de l'Éducation déposée aux Archives nationales du Québec ne permet pas. La lecture de monographies comme celles consacrées à l'histoire du Cégep François-Xavier-Garneau de Québec ou à celle du Cégep de Joliette-de Lanaudière donne une idée de la complexité des intérêts en jeu. Quant à la place plutôt effacée occupée par les institutions anglophones dans la réforme du niveau collégial, elle devrait faire l'objet d'une étude à part. Les deux séries de documents utilisés ici (les *Comptes-rendus* du COPEPP et les *Rapports* de la Mission) fournissent des éléments d'explication qu'il faudrait pouvoir approfondir. À titre d'exemple, disons que le manque d'enthousiasme de la communauté anglophone pour la formule proposée dans le *Rapport Parent*, ce qui est un euphémisme, a certes des origines précises, comme la perte pour les universités de langue anglaise de milliers d'étudiants inscrits au *junior college*, mais il faudrait également examiner les facteurs historiques et culturels qui ont fait que, pendant trop

longtemps, le système d'enseignement des communautés protestantes a fonctionné indépendamment de celui des catholiques, en symbiose à peu près constante avec les courants américains et canadiens-anglais.

Cela dit, lorsque la Mission des cégeps remet, en janvier 1969, son huitième et dernier rapport, elle considère que la mise en marche du réseau est terminée. Si l'on part du fait que les volumes II et III du *Rapport Parent* ont été rendus publics en novembre 1964, que le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP) a siégé pendant un peu plus d'un an (quatorze mois) et que la Mission des cégeps a été en service pendant deux ans (de janvier 1967 à janvier 1969), on peut estimer que la naissance des cégeps s'est échelonnée sur à peu près sept ans, soit jusqu'en 1971, avec une période intensive de trois ans entre 1967 et 1969.

Un fait est indiscutable: cette réforme des cégeps s'est faite dans l'urgence. Des acteurs importants de l'époque comme Paul Gérin-Lajoie, Arthur Tremblay et Jean-Paul Desbiens ont martelé ce thème de l'urgence des changements à faire jusqu'à plus soif¹¹. En juillet 1966, le Conseil supérieur de l'Éducation pressait le ministère de l'Éducation d'accorder une attention prioritaire à la création et à l'organisation des «instituts», en raison notamment des pressions démographiques¹². L'avenir de l'ensemble de la société québécoise et surtout des générations montantes en dépendait. Dans les circonstances, ne fallait-il pas procéder avec diligence et une certaine rapidité?

¹¹ Dans son interview du 29 janvier 2003, Paul Gérin-Lajoie, est revenu à plusieurs reprises sur ce thème. Il dira par exemple : «Il ne faut pas oublier que la réforme du gouvernement, au point de vue économique comme au point de vue de l'éducation et de la santé, avait le vent dans les voiles. Notre slogan électoral (C'est le temps que ça change) est venu après des sondages. Il fallait tout changer. En fait, on était tellement en retard par rapport aux sociétés occidentales, aux autres provinces, aux États-Unis, aux pays européens, qu'il fallait faire vite. On sait bien, les députés et les ministres, on n'est pas là pour 25 ans. J'étais bien conscient de cela, vous savez. Alors, il fallait faire vite». Dans ses mémoires (*Combats d'un révolutionnaire tranquille*), Paul Gérin-Lajoie intitule le chapitre consacré aux mois qui suivent la publication du deuxième volume du *Rapport Parent* : «Course contre la montre».

¹² Cf la note 9.

D'autant plus que cette réforme s'est déroulée dans un climat particulier, marqué à la fois d'effervescence intellectuelle, d'exaltation sociale et de fièvre politique. Contrairement à ce que pourrait laisser croire l'expression «révolution tranquille», le climat de l'époque a été loin d'être calme et tranquille. Il a été marqué par le bouillonnement des idées, la contestation des jeunes et l'affrontement entre les générations. Les cégeps sont les rejetons de cette période tourbillonnante aux prises avec des courants contradictoires. Dans les circonstances, rien d'étonnant à ce qu'ils soient nés dans l'urgence. Le contraire eût été pour le moins surprenant¹³.

Sont-ils nés pour autant sous le signe de l'improvisation? À la lumière des faits révélés dans les trois derniers chapitres de ce mémoire, cette hypothèse me semble difficilement défendable et ne pas correspondre à la réalité. Lorsque la Commission Parent entre en conclave, un conclave qui durera cinq ans, la nécessité voire l'urgence d'une réforme en profondeur de l'enseignement au Québec fait consensus. La question est de savoir quelle politique rationnellement fondée permettra de corriger les déficiences du système scolaire existant. Invoquant le contexte historique particulier du Québec et le contexte économique et social du continent nord-américain, la Commission recommande des solutions qui portent à la fois sur les structures, l'administration, les programmes, la pédagogie, le financement et les acteurs impliqués dans le fonctionnement quotidien du système. Elle consacre, au total, pratiquement deux ans à la préparation des volumes II et III de son rapport et propose un modèle idéal de l'institution à créer devant servir de pont entre le niveau secondaire et le niveau universitaire. Quoique virtuel et utopique, ce modèle est très élaboré. Quand le COPEPP prend le relais, il a en main un canevas substantiel. Et il a mandat de voir comment ce canevas pourrait se matérialiser. Quand la Mission des cégeps entre en scène au début de 1967, après l'intermède de l'élection générale du 5

¹³ J'emprunte cette idée du «tourbillon» à l'ouvrage de Vincent Lemieux, *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. 2^{ième} édition. Québec, PUL, 2002, [195 p.], p. 29. «Les processus de régulation par lesquels se réalisent les politiques publiques sont mus par des acteurs politiques qui cherchent à contrôler des décisions, dans des processus qui n'ont pas le caractère linéaire qu'on leur prête parfois, de façon simplificatrice. Ces processus sont plutôt tourbillonnaires, pour reprendre l'expression de Monnier».

juin 1966, la décision est prise par les nouvelles instances gouvernementales de procéder à l'exécution de la réforme du collégial suivant le modèle dessiné par la Commission Parent et «inséré dans la réalité» par le COPEPP. En termes sociologiques, on est passé de l'étape des problèmes et des solutions à celle des politiques concrètes¹⁴. Il faut mettre en œuvre les solutions proposées.

La pression exercée par le CSE, en juillet 1966, afin que l'on procède sans délai à la création des instituts a-t-elle eu raison des hésitations qu'auraient pu avoir les membres de l'Union nationale d'emboîter le pas aux réformes préconisées par la Commission Parent et défendues par Paul Gérin-Lajoie? Peut-être. Mais, si l'on se fie au témoignage récent d'Yves Martin, concernant les réticences que Jean Lesage nourrissait à l'endroit de l'évolution de la réforme scolaire (Lesage aurait favorisé une transformation des collèges classiques plutôt que la création d'instituts), on peut en déduire que les hésitations n'étaient pas le lot uniquement des unionistes. De toute façon, l'incertitude est levée un peu plus de deux mois et demi après l'arrivée au pouvoir de l'Union nationale.

La Mission est chargée d'implanter un réseau public de cégeps, tout en y associant le plus possible les intervenants locaux et régionaux. Le modèle proposé par la Commission Parent et le COPEPP subit alors des modifications. La plupart de ces mutations sont superficielles ou cosmétiques, quelques-unes cependant sont plus lourdes de conséquences et engagent l'avenir. Dans les circonstances, on peut se demander s'il y a eu dérive, dilution ou amélioration du modèle virtuel initial¹⁵? La question est difficile à trancher. Il y a eu au moins deux modifications importantes, l'une en rapport avec la «loi des cinq unités» et l'autre en rapport avec les effectifs minimum requis, qui ont influencé considérablement l'évolution des cégeps.

¹⁴ Voir Vincent Lemieux, *L'étude des politiques publiques...*, pp. 34-40. Il emprunte cette théorie à J.W. Kingdon, *Agendas, Alternatives and Public Policies*, New York, Harper Collins, 1995.

¹⁵ Yves Bélanger a examiné cette hypothèse d'une dérive à propos du modèle économique original développé au Québec dans les années 1960-1980. Voir Yves Bélanger, «Québec Inc. : la dérive d'un modèle?», dans Alain-G. Gagnon (dir.), *Québec : État et société*, Montréal, Québec-Amérique, 1994, chap. 19.

Mais en proposant la gratuité scolaire généralisée, en militant en faveur de la démocratisation, en prônant une accessibilité pratiquement universelle aux études supérieures, en faisant la promotion d'une rationalisation et d'une amélioration de la qualité du système, en promettant aux enseignants de meilleurs instruments de formation et de meilleures conditions de travail, on créait des attentes et surtout des besoins qu'il fallait combler. Sensible avant tout à la gratuité scolaire et à la démocratisation, la population et les élus n'ont pas toujours bien saisi les principes gouvernant l'implantation des cégeps suggérés par le *Rapport Parent* et retenus par le COPEPP et la Mission. On a réclamé, souvent à cor et à cri, des cégeps dans des régions dont le bassin démographique était insuffisant. Les épisodes des cégeps à succursales et à emplacements contestés sont symptomatiques de cette méconnaissance et de ces exigences. Ils indiquent que les détenteurs du pouvoir politique ont dû, avant de prendre une décision finale, tenir compte à la fois du contexte social et politique et du contexte régional. Ce qui, au Québec, n'est jamais de tout repos.

Malgré les contraintes inhérentes à l'exercice du pouvoir, les cégeps n'ont pourtant pas été semés à tout vent, sans plan ni programme, ni échéancier. Quand la Mission présente son dernier rapport, l'ensemble du système est en place ou à la veille de l'être et l'échéancier pour le compléter est clairement établi. Tous les problèmes ne sont pas réglés, mais toutes les pièces sont sur l'échiquier.

La naissance des cégeps s'est déroulée dans des conditions particulières, dans le temps et l'espace, mettant en interaction et en synergie des centaines d'intervenants et des dizaines d'acteurs sociaux. Le modèle proposé par la Commission Parent n'a pas été suivi à la lettre. Par rapport à celui-ci, il y a eu certaines dérives. Les recommandations du COPEPP n'ont pas été toutes acceptées par le gouvernement. Celles de la Mission des cégeps non plus. Pourquoi? Parce qu'en bout de piste, la gouvernance est exercée par des hommes politiques, élus démocratiquement, qui ont, qu'on le veuille ou non, le dernier mot. En système parlementaire d'inspiration britannique, le pouvoir de régulation et le pouvoir tout court reposent entre les mains du Conseil des ministres et, en dernier lieu, entre celles du premier ministre. C'est à

eux qu'a appartenu l'arbitrage ultime entre les intérêts, pas nécessairement convergents, des citoyens, des associations et des groupes de pression.

Au surplus, la naissance des cégeps contredit dans les faits certaines théories de sociologues qui ont vitupéré le rôle, à leur avis prépondérant, que les technocrates et les bureaucrates auraient joué dans les réformes de la Révolution tranquille¹⁶. Si les avis des technocrates avaient prévalu, le réseau public d'enseignement collégial compterait-il aujourd'hui 48 établissements au lieu de la trentaine initialement escomptée? Aurions-nous vu naître des collèges régionaux, à plusieurs campus ou à succursales? Connaîtrions-nous le problème désormais récurrent de cégeps dont la clientèle est en constante diminution et dont la survie est constamment menacée? L'étude des circonstances qui ont entouré la naissance des cégeps permet, sinon de répondre d'une façon définitive à ces questions, du moins de projeter un éclairage nouveau sur cette partie de la réforme scolaire. Elle ouvre aussi quelques pistes de réflexion.

¹⁶ En particulier, Jean-Jacques Simard, *La longue marche des technocrates*, Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 1979, [199 p.], chap. I.

ANNEXE A

LA LISTE DES MEMBRES DU COPEPP

- TREMBLAY, Arthur, sous-ministre de l'Éducation (président);
- MÉLANÇON, Albani, chanoine, Fédération des collèges classiques (FCC);
- BEAUCHEMIN, Jean-Marie, secrétaire général de la FCC;
- LEGROULX, Léopold, Association des directeurs des instituts de technologie;
- ROUSSEAU, J-Rodolphe, Association des collèges commerciaux;
- M.-PAUL-MARCEL, Sœur, s.n.s.m., Association des instituts familiaux;
- LORTIE, Léon, Université de Montréal;
- GOULET, Jean, Université de Sherbrooke;
- LAUZON, Marcel, Mgr, p.d., Université Laval;
- AUGER, Georges, ptre, Fédération des écoles normales;
- BOISSEAU, Louis-Philippe, Fédération des écoles normales;
- HARE, John E., Association professionnelle des professeurs laïcs de l'enseignement classique;
- TREMBLAY, André, Association professionnelle des professeurs laïcs des écoles normales catholiques;
- POIRIER, Jean, Association professionnelle des professeurs de l'enseignement spécialisé;
- SABOURIN, Robert, Corporation des instituteurs catholiques;
- MASSE, Corporation des instituteurs catholiques;
- VENNES, Jean-Guy, Frère, Fédération des frères éducateurs;

MARIE-DE-MASSABIELLE, Sœur, s.s.a. Association des religieuses enseignantes;

SAVARD, Jean-Yves, Association des professeurs des universités de langue française;

GRATTON, Robert, Union générale des étudiants du Québec;

BOUCHARD, Rémi, Union générale des étudiants du Québec;

DICKSON, C.W., Provincial Association of Protestant Teachers;

HANKIN, E.A., Québec Association of Protestant School Boards;

MATTHEWS, H.R., Quebec Association of School Administrators;

MARY FRANCIS OF ALVERNO, Sister, s.n.j.m, Provincial Association of Catholic Teachers;

LAVERY, Robert E., Quebec Association of Teachers of Education;

MALLOCH, C.E., Association des professeurs des universités de langue anglaise;

SOLIN, C.D., McGill University;

JOLICOEUR, Fernand, Conseil supérieur de l'Éducation;

CARON, A., Frère, é.c., Conseil supérieur de l'Éducation;

LOUIS-BERTRAND, s.g., Frère, Comité catholique du CSE;

OXLEY, K. H., Comité protestant du CSE;

[SOURCES : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Premier Rapport du ministre de l'Éducation du Québec*, Québec, 1965, [171 p.], pp. 164-165. On trouve également une liste des membres du COPEPP dans ANQ-Q, E 13 / 1984-06-001/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-rendus (1965-1966)». Cette liste diffère légèrement de celle du *Rapport*].

ANNEXE B

LE PROJET DE RÈGLEMENT NO 2, VERSION DU COPEPP

Le titre

Règlement No 2 du ministre de l'Éducation relatif au cours pré-universitaire et technique.

Article I

L'élève promu au cours pré-universitaire et technique s'inscrit soit à des matières de niveau de 12^e année, soit à des matières préparatoires.

Article II

Au cours pré-universitaire et technique, la promotion s'effectue séparément pour chacune des matières.

Article III

Le programme du cours pré-universitaire et technique est réparti sur une période pouvant varier de un à trois ans, selon les exigences à réviser des carrières ou des études universitaires auxquelles il donne accès.

Il ne se divise pas en sections ou cours distincts, mais il comprend toutes les matières requises soit pour l'admission en première année du cours universitaire, soit pour l'exercice d'une fonction de travail ou d'une spécialité professionnelle reconnue par le ministre comme étant de niveau technique.

Article IV

Les matières requises pour l'admission en première année du cours universitaire sont déterminées par le ministre après consultation des institutions universitaires suivantes :

- a) L'Université Laval, l'Instruction royale pour l'avancement des sciences (Université McGill), l'Université de Montréal, Bishop's University, l'Université de Sherbrooke, Sir George William's University, ainsi que toute autre université instituée par une loi de l'Assemblée Législative du Québec;
- b) Toute faculté ou école de l'une des universités visées au paragraphe a) ci-dessus, qui est reconnue par le ministre aux fins du présent règlement et qui est gérée par une corporation distincte de celle qui administre ladite université.

Article V

Les matières requises pour l'exercice d'une fonction de travail ou d'une spécialité professionnelle reconnue par le ministre comme étant de niveau technique sont

déterminées par le ministre après consultation, le cas échéant, des organismes d'envergure provinciale les plus représentatifs des groupes professionnels en cause.

Article VI

L'examen final dans chaque matière requise soit pour l'admission en première année du cours universitaire, soit pour l'exercice d'une fonction de travail ou d'une spécialité professionnelle reconnue par le ministre comme étant de niveau technique est administré sous l'autorité du ministre.

Article VII

Aux fins de l'article VI, le ministre constitue un «Comité de régie des examens de fin d'études pré-universitaires et techniques».

Le Comité se compose de quatre groupes égaux de personnes : un groupe de personnes désignées par le ministre, un groupe de personnes désignées collectivement par les instituts, un groupe de personnes désignées collectivement par les institutions universitaires visées à l'article IV, un groupe de personnes désignées par les organismes d'envergure provinciale les plus représentatifs des groupes professionnels en cause.

Article VIII

Tout étudiant qui subit avec succès les examens finals dans les matières requises pour l'admission en première année du cours universitaire est promu au cours universitaire.

Tout étudiant [,]qui subit avec succès les examens finals dans les matières requises pour l'exercice d'une fonction de travail ou d'une spécialité professionnelle reconnue par le ministre comme étant de niveau technique, reçoit du ministre un diplôme de fin d'études techniques sur lequel il est fait mention de la fonction de travail ou de la spécialité professionnelle à laquelle il est habilité.

Article IX

Le cours pré-universitaire et technique est dispensé dans toute institution dont l'autorité compétente, après consultation du personnel académique en cause, obtient à cette fin l'autorisation du ministre, aux conditions que celui-ci détermine.

[SOURCE : «Étude du projet de Règlement no 2», dans *L'organisation de l'enseignement post-secondaire/ Le financement des institutions indépendantes*. Mémoire de la Fédération des collèges classiques à l'honorable Paul Gérin-Lajoie, ministre de l'Éducation, le 8 mars 1966, 146 p. pp. 27-36. On le trouve également dans ANQ-Q, E 13/ 1984-06-001/ 31, chemise «Règlement no 2»]

ANNEXE C

LETTRE DU RECTEUR DU COLLÈGE SAINTE-MARIE À NORMAND BUMAYLIS

Collège Sainte-Marie
Bureau du Recteur,
Montréal, le 28 novembre
1967

Monsieur Normand Bumaylis,
Animateur du CEGEP Centre-Ville,
Institut de Technologie de Montréal,
200 ouest, rue Sherbrooke,
Montréal

Cher Monsieur,

Le Comité d'organisation du CEGEP Centre-Ville se propose de faire la demande de la création d'une Corporation qui en vertu du bill 21 sera responsable de la mise en place et de l'administration d'un CEGEP dans le secteur Centre-Ville de Montréal.

Le Collège Sainte-Marie n'est pas sans se rendre compte de l'influence d'une telle décision sur les enseignements qu'il assumait depuis 120 ans pour la population de Montréal et des environs. Cet enseignement il l'avait entrepris à la demande de l'évêque du temps, Mgr Ignace Bourget, qui fut le premier président de la Corporation du Collège Sainte-Marie.

La direction actuelle du C.S.M., après avoir consulté l'archevêque de Montréal, le Cardinal Paul-Émile Léger, et tenant compte du fait que la Compagnie de Jésus ne peut plus fournir le nombre de religieux nécessaires pour assumer la responsabilité de tous les enseignements à ce niveau, envisage la possibilité de céder à la future corporation du CEGEP la direction des enseignements du niveau de Collège I et II. Elle est consciente en cela de décevoir un certain nombre de parents qui confiaient leurs enfants au C.S.M. et un certain nombre également d'anciens élèves, attachés aux traditions plus que centenaires du C.S.M.

Ce transfert de juridiction devra se faire en respectant les droits acquis du Corps professoral et les intérêts des étudiants. Pour que l'opération se fasse avec succès on devra prévoir des étapes précises. Il peut se faire qu'il ne soit avantageux pour personne de précipiter l'unité administrative, surtout avant que l'unité physique ne soit rendue possible.

Nous devons songer qu'il ne s'agit pas de regrouper quelques centaines d'étudiants mais des milliers et répartis en 5 établissements distincts. Dans le cas des adultes, chaque étudiant constitue une situation particulière. La nouvelle corporation de CEGEP devra examiner sérieusement s'il n'est pas plus avantageux de commencer par coordonner les enseignements avant de les fusionner sous une direction unique. Il y a un esprit commun qu'il faut créer et développer chez les enseignants par des échanges multiples avant de les amener à participer à une tâche commune. La situation du CEGEP Centre-Ville est unique, nous devons procéder avec prudence pour en faire un succès.

Le Collège Sainte-Marie, par ailleurs, comme on le verra dans le bref mémoire ci-joint, a organisé un enseignement universitaire du 1^{er} cycle. C'est une expérience valable et précieuse pour assurer la continuation des études des finissants des CEGEP. La Corporation du C.S.M. entend bien pouvoir continuer cet enseignement ainsi que celui conduisant à un B.A. avec sujet majeur, tant au profit des étudiants de jour que de soir. Désormais, le Collège Sainte-Marie accordera priorité à ces enseignements. Les cours dits «culturels» constituent aussi un champ d'action et d'expérimentation non négligeable. Ils seront maintenus et accrus dans la mesure du possible.

La Corporation du C.S.M. entend entretenir les meilleures relations avec le CEGEP Centre-Ville dans le respect et la compréhension mutuelle. Au cours de l'opération «transfert des professeurs et du personnel administratifs», un ordre de priorité devrait être assuré aux enseignants du C.S.M. pour les enseignements qu'ils assument présentement. Les programmes actuellement donnés au C.S.M. en 1^{ère} collégiale devraient obtenir leur suite logique en 2^{ème} collégiale pour le bien et la sécurité des étudiants. Pour ce qui est de l'utilisation des locaux et de la bibliothèque du C.S.M., il faudra tenir compte d'abord des exigences de nos étudiants inscrits au premier cycle universitaire.

À cette étape de l'organisation du CEGEP Centre-Ville, j'ai cru qu'il était nécessaire d'apporter des précisions. Ce serait mon désir que cette lettre et le Mémoire qui l'accompagne soient portés au dossier de la demande du CEGEP Centre-Ville.

Veuillez croire, cher Monsieur, à l'expression de mes meilleurs sentiments.

F.[lorian] Larivière, s.j., Recteur.

ANNEXE D

L'ÉMISSION DES LETTRES PATENTES DES CÉGEPs (1967-1971)

Cégep	Date	Arrêté en conseil
1967		
Cégep de Chicoutimi	1967-07-14	1886-67;
Cégep de Hull	1967-07-14	1887-67;
Cégep de Jonquière	1967-07-14	1888-67;
Cégep de Rimouski	1967-07-14	1889-67;
Cégep de Limoilou	1967-07-21	1975-67;
Cégep de Sainte-Foy	1967-07-21	1976-67;
Cégep de Rouyn-Noranda	1967-08-04	2039-67;
Cégep d'Ahuntsic	1967-09-14	2412-67;
Cégep de Longueuil	1967-09-14	2413-67;
Cégep de Maisonneuve	1967-09-14	2414-67;
Cégep Lionel-Groulx	1967-09-14	2415-67;
Cégep Salaberry-de-Valleyfield	1967-09-14	2416-67;
1968		
Cégep de Joliette	1968-04-03	1124-68;
Cégep de Trois-Rivières	1968-05-15	1482-68;
Cégep de Saint-Laurent	1968-05-15	1483-68;
Cégep de Shawinigan	1968-05-15	1484-68;
Cégep de Sherbrooke	1968-05-15	1485-68;
Cégep de la Gaspésie	1968-05-15	1486-68;
Cégep du Vieux Montréal	1968-05-24	1587-68;
Cégep de Rosemont	1968-05-28	1601-68;
Cégep de Bois-de-Boulogne	1968-06-05	1699-68;
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	1968-06-12	1789-68;
Cégep de Saint-Hyacinthe	1968-06-21	1849-68;
Cégep Dawson	1968-09-03	2854-68;
1969		
Cégep de Lévis-Lauzon	1969-05-07	1424-69;
Cégep de Victoriaville	1969-05-21	1568-69;
Cégep de Rivière-du-Loup	1969-05-21	1569-69;
Cégep de la Pocatière	1969-05-21	1570-69;
Cégep de Thetford-Mines	1969-05-21	1571-69;
Cégep François-Xavier-Garneau	1969-08-07	2303-69;
Cégep André-Laurendeau	1969-09-10	2688-69;

Cégep Montmorency [Laval]	1969-11-05	3415-69;
1970		
Cégep Vanier	1970-02-24	0758-70;
Cégep de Matane	1970-03-25	1411-70;
Cégep John Abbott	1970-08-19	3125-70;
Cégep de Saint-Jérôme	1970-09-10	3409-70;
1971		
Cégep régional de la Côte-Nord	1971-03-03	0823-71;
Cégep régional Champlain	1971-04-07	1332-71.

ANNEXE E

LES EFFECTIFS ÉTUDIANTS DES CÉGEPs DE 1967-1968 À 1971-1972

Années	Cégeps	Général (%)	Professionnel (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Total
1967-1968	12	9 230 (66%)	4 847 (34%)	10 505 (75%)	3 572 (25%)	14 077
1968-1969	23	24 158 (68%)	11 350 (32%)	29 235 (82%)	6 273 (18%)	35 508
1969-1970	30	28 598 (58%)	20 920 (42%)	29 161 (60%)	19 957 (40%)	49 118
1970-1971	32	34 482 (55%)	27 864 (45%)	35 869 (57%)	27 015 (43%)	62 684
1971-1972	36	41 906 (54%)	36 185 (46%)	44 560 (58%)	33 531 (42%)	78 091

[SOURCE : Claude Beauregard, «Quelques considérations sur les CEGEP actuels ou le CEGEP qu'ossa donne?» dans *Le Cégep 5 ans après, succès ou échec*, CEGEP Saint-Laurent et les Grandes Éditions du Québec, Montréal 1973, [55 p.], pp. 19-39. En 1971-1972, 32 cégeps avaient obtenu leurs lettres patentes, mais deux étaient en mode d'organisation.

BIBLIOGRAPHIE

Sources archivistiques

Tous les documents d'archives mentionnés dans cette étude appartiennent soit au fonds du ministère de l'Éducation (E 13), soit au Centre de documentation collégiale (CDC) du Cégep André-Laurendeau. Leur provenance est décrite dans les notes en bas de page, avec la référence pertinente.

La référence ANQ-Q E/13 / 1992-11-000 /10 signifie que le document mentionné est au Centre d'archives de Québec et Chaudière-Appalaches, qu'il fait partie du dépôt du mois de novembre 1992 et qu'on peut le retrouver dans la boîte 10. Un instrument de recherche (no 302121), «Répertoire de la série Enseignement collégial et Éducation des/aux adultes» préparée par Renée Lachance (Ministère de la Culture et des Communications, Archives nationales du Québec, 27 mai 1999, 106 p.) est à la disposition des chercheurs. Il m'a été possible de consulter également plusieurs documents au Centre des documents semi-actifs (CDSA). D'après la loi sur les archives (L.R.Q., chapitre A-21.1), est semi-actif «un document qui est occasionnellement utilisé à des fins administratives ou légales». Alors qu'il n'y a aucune limite pour la consultation des documents dits inactifs, les chercheurs doivent obtenir une permission pour consulter les documents semi-actifs.

Les documents réunis au Centre de documentation collégiale proviennent de la collection du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), qui, à l'origine, était le service de recherche de la Fédération des collèges classiques. Les documents utilisés, notamment les Rapports de la Mission des collèges, faisaient partie de la documentation de la FCC.

Documents gouvernementaux

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La première année de développement des Collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec, 18 juillet 1968, 72 p., 5 annexes, dont le *Règlement no 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles* (Arrêté en conseil no 591, 30 mars 1966). E13 / 1989-05-004/ 277.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Rapport au ministre de l'Éducation à la suite d'une demande faite le 15 février 1973. Québec, les Publications du Québec, 1975, 185 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, les Publications du Québec, 1988, 152 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Premier Rapport du ministre de l'Éducation*, Québec, avril 1965, 171 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du ministère de l'Éducation. 1964-1965, 1965-1966*, Québec, 1^{er} juin 1967, 151 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du ministère de l'Éducation. 1966-1967*, Québec, 30 octobre 1967, 153 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du ministère de l'Éducation. 1967-1968*, Québec, 31 décembre 1968, 147 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du ministre de l'Éducation. 1968-1969* [sic], Québec, 22 décembre 1969, 153 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du ministère de l'Éducation. 1969-1970*, Québec, 22 décembre 1970, 148 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'éducation au Québec en 1971. Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1971*, Québec, février 1972, 262 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'éducation au Québec en 1972. Rapport des activités du ministère de l'Éducation*, Québec, 1973, 302 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1973*, Québec, l'Éditeur officiel du Québec, 1974, 310 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les besoins financiers de l'éducation au Québec, 1964-1967, problèmes et options*. Étude du Bureau de la planification de l'enseignement. Publication du Service d'information du MEQ, 2^e édition, mai 1964. Québec, 41 p. ANQ-Q, E13 /1992-10-007/ 70, chemise: «Services de l'information».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Comptes rendus du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*. 23 réunions entre le 2 février 1965 et le 15 avril 1966. ANQ-Q, E13/ 84-06-000/ 31, chemise «COPEPP-Comptes-Rendus (1965-1966)».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Institutions associées et institutions privées*, «Documents d'éducation 1», Québec, avril 1966, 37 pages. ANQ-Q, E13 /1992-10-007/ 77, chemise: «Bureau de la reconnaissance des institutions».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide pour la création des collèges d'enseignement général et professionnel*, Mission des collèges d'enseignement général et professionnel, Québec, février 1967, 15 p. plus annexe [6 p.]. CDC 718 749, vol. 14.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, «Documents d'éducation 3», octobre 1967. Rédaction : Jean-Paul Desbiens et Pierre Martin. Document de la Direction générale de la planification du MEQ. 61 p. Huit annexes [p. 62-118], dont le *Règlement no 3*, la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* [bill 21] et des projections démographiques. CDC 718 709.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Opération Cégep*, Document d'information du Secrétariat général. Avril 1968, 31 p. Pagination discontinuée. ANQ-Q, E13 / 1980-05-004 / 277.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel de la Direction générale de l'enseignement collégial, du 1^{er} avril 1968 au 31 mars 1969*, Québec, 20 p. plus tableaux. ANQ-Q, E 13 / 1984-06-001 / 32.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Les cégeps et l'enseignement collégial au Québec*, Recherche et rédaction : André Noël, Québec, les Publications du Québec, 1988 et 1991, 54 p. [1988], 47 p. [1991]. L'édition de 1991 est publiée sous les auspices de la Direction générale de l'Enseignement collégial. CDC 701 690.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1965-1966*, Québec, ministère des Finances, décembre 1966, 855 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics de la Province de Québec/ Public Accounts of the Province of Québec, 1966-67*, Québec, ministère des Finances, 1967, 829 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1968-69*, Québec, ministère des Finances, 1969, 860 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1969-70*, Québec, ministère des Finances, 1971, 773 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1970-71*, Québec, ministère des Finances, 1971, 825 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1971-72*, Québec, ministère des Finances, 1972, pagination par sections: I: 257 p.; II: 23 p.; III: 530 p.; IV: 81 p. et V: 6 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Comptes publics/ Public Accounts 1972-1973*, Québec, ministère des Finances, 1973, pagination par sections: I : 73 p.; II: 23 p.; III: 513 p; IV: 12 p. et V: 6 p.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel [Loi 21]* dans *Hebdo-Éducation*, 30 juin 1967, 4^e année, no 46, Supplément, 8 pages. Avec des extraits du discours de Jean-Jacques Bertrand, ministre de l'Éducation, à l'occasion de la deuxième lecture du projet de loi devant l'Assemblée législative du Québec.

PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, [Rapport Parent]*,

Première partie (tome I), *Les structures supérieures du système scolaire*, Québec, 1963, XIII + 128 p. Vol. 1.

Deuxième partie (tome II), *Les structures pédagogiques du système scolaire. A- Les structures et les niveaux de l'enseignement*, Québec, 1964, ix + 404 p. Vol. 2.

Deuxième partie (tome II, suite), *Les structures pédagogiques du système scolaire. B-Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec, 1964, 391 p. Vol. 3.

Troisième partie (tome III), *L'administration de l'enseignement. A-Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*, Québec, 1966, iv +244 p. Vol. 4.

Troisième partie (tome III, suite), *L'administration de l'enseignement. B-Le financement. C-Les agents de l'éducation*. Québec, 1966, v + 287 p. Vol. 5.

HOULE, Guy, *Le cadre juridique de l'administration scolaire au Québec. Annexe au rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1966, vi + 177 p.

Vol. 6.

Index analytique du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1966, 120 p. Vol. 7.

Résumé du rapport, tome I / Summary of the Report, volume I, Québec, 1963, 48 p. Vol. 8.

Articles

AUDET, Louis-Philippe, «Histoire de la Commission Parent» dans Louis-Philippe Audet et autres, *Le Rapport Parent : 10 ans après...*, pp.11-26.

BÉLANGER, Paul R. et Louis MAHEU, avec la coll. de François BÉLAND et Michel DORÉ, «Pratique politique étudiante au Québec», *Recherches sociographiques*, vol. XIII, no 3, 1972, pp. 310-342.

BARBEAU, Denise, «Les grandes études sur les cégeps depuis 1967», *Pratiques pédagogiques*, revue du CRDP du Cégep Bois-de-Boulogne, vol. 5, no 4, novembre 1992, 15 p.

BEAUREGARD, Claude, «Quelques considérations sur les CEGEP actuels ou le CEGEP qu'ossa donne?», dans Cégep de Saint-Laurent, *Le CEGEP 5 ans après...*, pp.19-34.

BÉLANGER, Pierre W., «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement secondaire», *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 365-384.

CALDWELL, Gary et Simon LANGLOIS, «Les cégeps vingt ans après», *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 355-364. Introduction d'un numéro spécial consacré aux cégeps.

CORBO, Claude, «Les origines de la Commission Parent», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 24-32.

CORRIVEAU, Louise, «Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui», *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 385-419.

CORRIVEAU, Louise, «Les objectifs de l'enseignement collégial», dans Fernand Dumont, *L'Éducation 25 ans plus tard...*, pp. 159-180.

DASSYLVA, Martial, «Le modèle virtuel de l'institut tel que proposé dans le Rapport Parent», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 49-65.

DENIS Ann et John LIPKIN, «Quebec's Cegep : Promise and Reality», *McGill Journal of Education*, VII, 2, 1972, pp. 119-134.

DESBIENS, Jean-Paul, «Des instituts aux CEGEP. Du Rapport Parent au bill 21», *Technique*, vol. 41^e, no 7, juillet-août 1967, pp. 2-7.

DESBIENS, Jean-Paul, «L'éducation au Québec, dix ans après la réforme scolaire», causerie prononcée le 23 mai 1973, dans *Dossier Untel*, Éditions du Jour, Montréal, 1973, pp. 165-175.

DESBIENS, Jean-Paul, «Pour la suite des choses. De Théophraste à Lilliput», *Forces*, no 100, hiver 1992-1993, pp. 50-53.

DUFOUR, Andrée, «Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 16-33.

DUMONT, Fernand, «Quelle révolution tranquille?» dans Fernand Dumont, *La société québécoise après 30 ans de changements...*, pp.13-23.

GAGNON, Nicole et Jean GOULD, «De l'école à l'université : quelle scolarisation?», dans Fernand Dumont, *La société québécoise après 30 ans de changements...*, pp. 131-141.

GAGNON, Robert, «La CECM et le Rapport Parent», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 33-40.

GINGRAS, Paul-Émile, «Le Cégep : d'hier à demain», *Relations*, sept. 1991, vol. 51, no 573, pp. 203-205.

GOERLACH, Luce, «La formation professionnelle dans les cégeps», dans Fernand Dumont, *L'éducation 25 ans plus tard...*, pp. 301-318.

GOULD, Jean, «De l'école des frères au cégep», [interview de Jean-Paul Desbiens], *Recherches sociographiques*, XVII, 3, 1986, pp. 496-428.

GOULD, Jean, «Des bons pères aux experts : modernisation des institutions scolaires au Canada français, 1940-1964», *Société*, no 20-21, été 1999, pp. 111-187. [Numéro «Le chaînon manquant»].

LAPLANTE, Laurent, «Centres de décision et volonté politique», dans Fernand Dumont, *La société québécoise après 30 ans de changements...*, pp. 165-174.

LEBEL, Maurice, «Succès ou faillite des CÉGEP», dans Louis-Philippe Audet, dir., *Le Rapport Parent: 10 ans après...*, pp. 107-150.

LEBLANC, Jules, «L'enseignement post-secondaire face à une crise». Cinq articles publiés dans *Le Devoir* du 16 au 20 août 1966. Photocopies dans ANQ/Q, E 13/1984-06-001/ 31.

MAHEU, Louise, «L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités», dans Fernand Dumont, *L'éducation 25 ans plus tard...*, pp. 267-284.

MARCOTTE, Roger, «Les cégeps rempliront-ils leurs promesses?», *Relations*, sept. 1991, vol. 51, no 573, p. 202.

ROCHER, Guy, «Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, pp. 117-128.

RYAN, Claude, «Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous? Réflexion pour un anniversaire», Fernand Dumont, *L'éducation 25 ans plus tard...*, pp. 15-33.

SABOURIN, Robert, «Le Cégep dans son milieu», *Prospectives*, vol. 6, no 4, pp. 262-276.

SIMARD, Jean-Jacques, «Détournement de mineurs. L'éducation québécoise à l'heure de la bureaucratie scolaire», *Recherches sociographiques*, XXIII, 3, 1982, pp. 405-427.

TREMBLAY, Arthur, «La démocratisation de l'enseignement», dans Louis-Philippe Audet, dir., *Le Rapport Parent: dix ans après*, pp. 75-86.

VAN DER DONCKT, Pierre, «Le CEGEP: vers une intégration des divers types d'enseignement», *Prospectives*, vol. 4, no 2, avril 1968, pp. 125-128.

Bilans, collectifs, anniversaires

AUDET, Louis-Philippe, dir., *Le Rapport Parent: 10 ans après*, collectif de la Société royale du Canada, Montréal, Bellarmin, 1975, 161 p.

BULLETIN D'HISTOIRE POLITIQUE, *Le Rapport Parent, 1963-2003, Une tranquille révolution scolaire*, dossier spécial, avec des collaborations de Claude Corbo, Robert Gagnon, Andrée Dufour, Yves Gingras, Martial Dassylva, Paul Inchauspé, Pierre Lucier, Céline Saint-Pierre, Louise Bienvenue, Guy Rocher, Félix Bouvier et Daniel Moreau. Vol.12, no 2, hiver 2 004, pp.7-150.

CEGEP DE SAINT-LAURENT, *Le Cégep 5 ans après : succès ou échec*, Montréal, Services étudiants du Cégep de Saint-Laurent et les Grandes Éditions du Québec, 1973, 95 p.

CEQ, *Les actes du colloque CEQ sur l'avenir du CEGEP*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, Service des communications, 1988, viii, 128 p.

DUMONT, Fernand et Yves MARTIN, dir., *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 p.

DUMONT, Fernand, dir., *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 358 p.

EN COLLABORATION, *Le Cégep 5 ans après : succès ou échec*, Montréal, le Cégep de Saint-Laurent et les Grandes Éditions du Québec, 1973, 95 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Réalisations des cégeps depuis dix ans, 1967-1977 : dossier préliminaire*, Montréal, Fédération des cégeps, 1977, 31 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Opération cegepdix : bilan de dix années de réalisations*. Montréal, Fédération des cégeps, 1978, ill., 48 p. Entretiens avec Guy Rocher, Ghislaine Roquet et Jean-Paul Desbiens. CDC 715 013.

Autobiographies, mémoires

FILION, Gérard, *Fais ce que peux. En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 1989, 383 p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1989, ill., xvi et 378 p.

HAUMONT, Roland, *La grenouillère. Essai d'analyse du ministère de l'Éducation du Québec*, Montréal, Éditions du Jour, 1968, 318 p.

ROCHER, Guy, et Georges KHAL, *Entre les rêves et l'histoire*, Montréal, Boréal, 1989, 232 p.

TREMBLAY, Arthur, avec coll. de Robert BLAIS et Marc SIMARD, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création. 1867-1964*, vol. I, Ste-Foy, PUL, 1989, ill., xx, 426 p. [Le deuxième volume non publié se trouve dans le fonds Arthur Tremblay à la Société d'Archives Sagamie de Chicoutimi].

Monographies

ANONYME, *J'ai 20 ans. 1967-1987. Album souvenir des vingt ans du Collège Ahuntsic*, Montréal, Cégep d'Ahuntsic, 31 p. CDC 706 447.

ASSELIN, Pierre-Paul, *Le Cégep de Jonquière et ses racines*, St-Nazaire-de-chic, les Éditions JCL Enr., 1980, 318 p.

CINQ-MARS, Jean, *Histoire du Collège Sainte-Marie de Montréal : 1848-1969*, Montréal, Hurbubise-HMH, 1998, 516 p.

EN COLLABORATION, *À la recherche d'André-Laurendeau : petite histoire du collège recueillie et exprimée par les étudiantes et les étudiants en communication dans les organisations du Cégep André-Laurendeau*. Lasalle, Collège André-Laurendeau, 1994, 72 p. CDC, 707 087.

GIROUX, Alice [sœur Marie Flore d'Auvergne, c.s.c.], *Histoire du Collège Basile-Moreau 1933-1968*, Montréal, Sœurs de Sainte-Croix, 1976, 268 p.

HÉBERT, Léo-Paul, *Histoire du Cégep Joliette-De Lanaudière*, tome I, *Les années de turbulence (1967-1973)*, Joliette, Léo-Paul Hébert éd., 1997, 320 p. Le deuxième tome qui porte comme sous-titre, *Croissance difficile (1973-1983)*, a été publié en 1999, tandis que le troisième tome dont le sous-titre est *Vers l'avenir (1983-1999)* est sorti en 2002.

SHIPTON, Victoria, *Pilgrims and Puppets. A History of John Abbott College. 1970-1983*, Sainte-Anne-de-Bellevue, CEGEP John Abbott College, 1985, 190 p.

TESSIER, Yves et Yvan Roy, *Le Collège François-Xavier-Garneau : trente ans d'histoire*, Québec, le Collège F.-X.-Garneau, 2000, ill., 168 p.

VILLIARD-BÉRIAULT, Denise, *Saint-Laurent. Un collège se raconte. 120 ans de collège, 10 ans de cégep*, Montréal, Fides, 1977, ill., 157 p.

Divers

ABADIE, Victor, en coll. avec Guy BRULOTTE, Pierre RICARD, Lise TOUCHETTE et Joseph TROUVÉ, *La formation des cégeps*, [cours : *Prise de décision dans le secteur public*; professeur : Yvon Dussault], Québec, École nationale d'administration publique (ENAP 7119), 50 p. s. d., CDC 715 499.

AUDET, Louis-Philippe et Armand GAUTHIER, *Le système scolaire du Québec : organisation et fonctionnement*, Montréal, Beauchemin, 1967, 235 p.

AUDET, Louis-Philippe, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, Montréal, PUM, 1969, 70 p.

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*, 2 tomes Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, tome I, 432 p.; tome II, 496 p.

AUDET, Louis-Philippe et Armand GAUTHIER, *Le système scolaire du Québec : organisation et fonctionnement*, 2^e édition, rev. et mise à jour, Montréal, 1969, Beauchemin, 286 p.

BEETZ Jean, Michel BRUNET, Vianney DÉCARIE, Abel GAUTHIER et Paul LACOSTE, [L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL], *La crise de l'enseignement au Canada français. Urgence d'une réforme*, Mémoire à la Commission Parent [29 novembre 1961], Montréal, Les Éditions du Jour, 1961, 125 p.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juillet 1962, 154 p., plusieurs annexes.

CONFÉRENCE PROVINCIALE SUR L'ÉDUCATION, *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, documents relatifs à la Conférence provinciale sur l'éducation, Université de Montréal les 7, 8 et 9 février 1958, Saint-Hyacinthe, les Éditions Alerte, 1958, 180 pages.

CORBO, Claude et Jean-Pierre Couture (coll.), *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, PUM, 2000, 673 p.

CORBO, Claude, *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, 2002, 434 p.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Mémoire du DIP à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, 1954, 104 p. et plusieurs appendices.

DESBIENS, Jean-Paul, *Les Insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, 158 p.

DESBIENS, Jean-Paul, *Dossier Untel*, Éditions du Jour, Éduco Media, 1973, xxxi, 329 p.

DESBIENS, Jean-Paul (dir.), *L'École, pour quoi faire?*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1966, 146 p.

DION, Léon, *Le bill 60 et le public*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1966, 127 p.

- DION, Léon, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, HMH, 1967, 197 p.
- DUFOUR, Andrée, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, 123 p.
- FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES, *L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, mémoire de la FCC à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels [Commission présidée par le juge Thomas Tremblay], Montréal, Fides, 1954, 325 p.
- FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES, *Notre réforme scolaire*. Tome I : *Les cadres généraux*. Tome II : *L'enseignement classique*, mémoire à la Commission Parent. Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1962 et 1963, 206 p. et 254 p.
- FERRETTI, Lucia, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, 203 p.
- GALARNEAU, Claude, *Les Collèges classiques au Canada français (1620-1970)*, Montréal, Éditions Fides, 1978, 287 p.
- GAGNON, Robert, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, 401 p.
- GENDREAU, Benoît et André LEMIEUX, *L'organisation scolaire au Québec*, 2^{ième} édition, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1981, 521 p.
- GÉRIN-LAJOIE, Paul, *Pourquoi le Bill 60*, Montréal, Les Éditions du Jour, 1963, 142 p.
- GODIN, Pierre, *La difficile recherche de l'égalité. La Révolution tranquille*, vol. II, Montréal, Boréal Compact, 1991, 409 p.
- HAMEL, Thérèse, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Cahiers du Québec 109, Montréal, Hurtubise-HMH, 1995, 374 p.
- HENRIPIN, Jacques et Yves MARTIN, dir., *La population du Québec d'hier à demain*, Montréal, PUM, 1991, 215 p.
- LEMIEUX, André, dir., *L'organisation de l'enseignement au Québec. Manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal, Éditions Nouvelles, 1999, 274 p.

LEMIEUX, Vincent, *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*, 2^e édition, Québec, PUL, 2 002, 195 p.

LINTEAU, Paul-André et René DUROCHER, Jean-Claude ROBERT et François RICARD, *Histoire du Québec contemporain*, tome II : *Le Québec depuis 1930*. Nouvelle édition révisée. Montréal, les Éditions du Boréal, 1989, 834 p.

NOCAUDIE, Dominique Marie François, *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*, Thèse de doctorat présentée à l'Université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris (Paris II), 1972, 432 p.

OMRAM, Doug, *Born at the Right Time. A History of the Baby-Boom Generation*, Toronto, University of Toronto Press, 392 p.

RACICOT, François-Éric et Raymond THÉORET, *Traité de gestion de portefeuille. Titres à revenus fixes et produits dérivés. Avec applications Excel (Visual Basic)*, Sainte-Foy, PUQ, 2 004, 726 p.

TREMBLAY, Arthur, *Les collèges et les écoles publiques : Conflit ou coordination?*, Québec, PUL, 1954, 140 p.

TREMBLAY, Arthur, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*, annexe 4 du rapport final de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1955, 407 p.

TURCOTTE, Paul-André, *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 220 p.

Périodiques

Hebdo-Éducation est un bulletin d'information du ministère de l'Éducation, dont la publication commence avec la création du ministère en 1964 et se termine le 30 juin 1970 (vol. VI, no 47). Il prend le relais de *l'Instruction publique*, publiée dix fois par année (vol I, no 1, sept 1956), dans un premier temps par le Département de l'Instruction publique, puis, dans un deuxième temps, par le MEQ, jusqu'à sa disparition en juin 1965 (vol. IX).

Hebdo-Éducation est remplacé par deux autres publications, le *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation (BOME)* (premier numéro: 8 juillet 1970) et *Éducation Québec*, un magazine (première parution : vol. I, no 1, le 16 septembre 1970). Le premier est publié jusqu'en 1976 (dernier numéro, 1^{er} juin 1976, vol. VII, no 3) et le second jusqu'en 1981 (vol XII, no 1, automne de 1981), alors qu'il est victime des coupures budgétaires. Le *BOME* comporte de nombreux suppléments.

Prospectives est une revue bimestrielle d'information et de recherche en éducation fondée en 1965 et publiée par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) qui constitue le Service de recherche de la Fédération des collèges classiques. Après la dissolution de la FCC en février 1968, le CADRE remplit des fonctions analogues auprès des deux associations du secteur privé issues de la FCC, l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES) et l'Association des collèges du Québec (ACQ). Il sert également de bulletin de liaison de la Fédération des cégeps nouvellement formée jusqu'à la création du périodique mentionné au paragraphe suivant. *Prospectives* paraît pendant vingt-cinq ans, soit jusqu'en 1989 (dernier numéro : vol XXV, no 4, déc. 1989)

CEGEPROPOS est un bulletin d'information publié par la Fédération des cégeps à compter de 1970. Il disparaît après son 135^e numéro (vol. XXIII, octobre-novembre, 1993). Il est remplacé par un bulletin électronique interne.